

Fra trøste og bære til høste og lære

En aksjonsforskningstudie- hvordan utvikle kompetanse i praksis

Anne-Trine Woll



Hovedoppgave ved Institutt for sykepleievitenskap og helsefag

UNIVERSITETET I OSLO

April - 2007



UNIVERSITETET I OSLO
DET MEDISINSKE FAKULTETET
Institutt for sykepleievitenskap og helsefag
Boks 1153 Blindern, 0318 Oslo

Navn: Anne-Trine Woll	Dato: 30. april 2007
Tittel og undertittel: Fra trøste og bære til høste og lære - hvordan utvikle kompetanse i praksis	
<p>Hensikt: Å hjelpe medarbeiderne å utforske sin egen situasjon for å utvikle og endre den gjennom etablering av et læringssystem etter Eikeland og Berg's (1997) metode i en avdeling på Langerud Sykehjem. Ved å utvikle den kollektive erfarings- og organisasjonslæringen i avdelingen skulle medarbeiderne se på egne samarbeidsformer på en ny måte.</p> <p>Teori: Teori om organisasjonslæring, veiledningsteori. Teorien bygger begreper om dialog som arbeidsmetoden i dialogkonferanser, veiledning, refleksjon, samhandling og erfarings- og organisasjonslæring. Teorien er diskutert i en prosess med empirien og knyttet opp til handlingene i praksis.</p> <p>Metode: Aksjonsforskning er deltakende, situasjonsspesifikk og problemfokuset forskningsmetode som vektlegger kunnskapsutvikling fra situasjoner i praksis. Denne studien har vært forskning på egen praksis, individuelt og kollektivt. Aksjonsforskning av denne typen gir nærkontakt og læring gjennom førstehåndserfaring som deltaker i praktisk utvikling og endringsarbeid.</p> <p>Resultater: Medarbeiderne utviklet og endret seg selv og avdelingen til en bedre fellespraksis. Som følge av denne endringen ble de praktiske rutinene og pasientomsorgen også forbedret.</p> <p>Konklusjon: Gjennom prosessen i en av Langerud Sykehjems avdelinger utviklet medarbeiderne den kollektive erfaringslæringen ved å sette lys på egne samarbeidsformer. Dermed settes egen organisasjon i fokus. Ved å rette søkelyset direkte mot hvordan de i felleskap kommuniserte og løste arbeidsoppgaver i praksis, det vil si hvordan arbeidet var delt opp i hovedoppgaver og underoppgaver og fordelt på personer, hvordan samordningen foregår og liknende, utviklet de en ny og bedre fellespraksis. Medarbeiderne forbedret de praktiske rutinene og pasientomsorgen i avdelingen. Å mestre den prosessen for å mestre oppgavene bedre er organisasjonslæring i denne studiens terminologi.</p>	
Nøkkelord: Organisasjonslæring, kollektiv erfaringslæring, medvirkning, læring, endring.	

FORORD

Å gjennomføre et hovedfagsarbeide er et svært omfattende og lærerik arbeid.

Hovedfagsoppgaven som foreligger her er resultat av flere års arbeid. Ideen tok form ved et sammentreff, et møte mellom forskere fra Arbeidsforskningsinstituttet og meg som ansatt på Langerud Sykehjem. Gjennom samarbeidet utviklet ideen seg til arbeidet som nå ligger i ferdig form. Det gjør meg tenksom og stolt. Da er det viktig å understreke at dette arbeidet, hadde jeg aldri klart uten all god veiledning, støtte og hjelp underveis.

Mange fortjener en varm takk for sine bidrag.

Det største takken går selvsagt til medarbeiderne i avdelingen på Langerud Sykehjem.

Fordi de trodde på meg og var villige til å prøve noe nytt som å være med i dette læring- og forskningsarbeidet. Takk til seksjon for fag og kompetanse og til ledelsen på Langerud Sykehjem fordi de var positive og inspirerte meg til å gjennomføre forskningsarbeidet.

Den som også fortjener en stor takk er Olav Eikeland for hans rolige, uhøytidlige måte å veilede på og for den rause måten han deler av sin kunnskap. Takken går også videre til de andre forskerne fra Arbeidsforskningsinstituttet for deres inspirasjon i det praktiske arbeidet i avdelingen. Takk også til Senter for Seniorpolitikk som blant annet inspirerte meg til tittelen på oppgaven.

Takk også til min familie, spesielt til Per som lot meg bruke så mye av vår tid til dette arbeidet og alltid har hatt tro på at jeg skulle bli ferdig. Dere er uvurderlige.

Anne-Trine Woll

Oslo, april 2007

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.1.1 Utdanning og utdanningsnivå.....	3
1.2 Langerud Sykehjems utvikling fra 1999 til 2002.....	4
1.3 Langerud Sykehjems nye utfordringer.....	7
1.3.1 Kunnskapsutviklingen på Langerud Sykehjem.....	9
1.4 Oppgavens disposisjon.....	11
2.0 FORSKNINGSSPØRSMÅLENE I STUDIEN.....	13
2.1 Fra idé til prosjekt.....	13
2.2 Hensikten med studien.....	14
2.2.1 Etablering av læringssystemet.....	15
2.2.2 Hvordan vi etablerte læringssystemet i en avdeling.....	19
2.2.3 En avdeling på sykehjemmet.....	19
3.0 AKSJONSFORSKNING.....	22
3.1 Hva er aksjonsforskning.....	22
3.2 Aksjonsforskning som metode.....	23
3.3 Aksjonsforskning som metode for forskningsarbeidet på Langerud Sykehjem.....	26
3.4 Aksjonsforskning – design og metode?.....	27
3.5 Reliabilitet.....	28
3.6 Validitet.....	29
3.7 Utfordringene i å velge aksjonsforskning som metode.....	30
4.0 UTVIKLINGSARBEIDET I EN AVDELING.....	32
4.1 Fra idé til etablering av læringssystemet i en avdeling.....	32
4.2 De tre fasene i etableringen.....	32
4.2.1 Fase 1.....	35
4.2.2 Fase 2.....	36
4.2.3 Fase 3.....	36
4.3 Rollene jeg skulle forvalte.....	37
4.3.1 utviklingsarbeidet er både en læreprosess og en forskningsprosess.....	39
5.0 REFLEKTERENDE SPØRSMÅL.....	41
5.1 Nyttige spørsmål til en forsker som er i utvikling.....	41
5.2 Spørsmål 1.....	41
5.3 Spørsmål 2 og 3.....	44
5.4 Spørsmål 4 og 5.....	45
5.5 Spørsmål 6 og 7.....	47
6.0 DIALOGKONFERANSE.....	49
6.1 Hvordan svare på forskningsspørsmålene i oppgaven.....	49
6.2 Hvordan svare på spørsmålene handler også om analyse.....	50

6.3	Å svare på spørsmålene var også en planlagt prosess.....	51
6.4	Forskningsspørsmålenes utgangspunkt.....	52
6.5	Dialogkonferanse – en mulighet.....	54
6.6	Bakgrunn og utvikling av dialogkonferansen.....	54
6.6.1	Hva kjennetegner dialogkonferansen i dag og dens arbeidsform?.....	55
6.6.2	En tydeliggjøring av dialogkonferansen etter modell fra AFI.....	56
6.7	”Fagkonferanse” og dens arbeidsform.....	58
6.8	Innføring av læringssystemet via dialogkonferanse – veien å gå?.....	59
6.8.1	Forarbeidet.....	59
6.8.2	Analyse og videre forarbeid.....	62
6.8.3	Gjennomføringen av oppstartseminaret.....	63
6.9	Arbeidet videre i læringssystemet.....	67
6.9.1	Første møtet i læringssystemet.....	67
6.9.2	Analyse og veien videre.....	69
6.10	Oppsummering av kapittelet.....	69
6.10.1	Hvilke allmenne interesser kan forskningsarbeidet på Langerud Sykehjem løfte frem?.....	70
7.0	ARBEID I LÆRINGSSYSTEMET.....	72
7.1	Hvordan skape struktur i læringssystemet.....	72
7.2	Arbeidsprosessen i læringssystemet.....	72
7.2.1	Planleggingsfasen.....	73
7.2.2	Oppstartsfasen.....	74
7.2.3	Arbeidsfasen.....	75
7.2.4	Avslutningsfasen.....	75
7.2.5	Bearbeidingsfasen.....	76
7.3	Hvordan vi startet en læreprosess.....	76
7.3.1	Veiledning.....	77
7.4	De første møtene.....	79
7.4.1	Analyse av timen.....	81
7.5	Neste møte i læringssystemet.....	83
7.5.1	Analyse av møtet.....	84
7.6	Neste møte i læringssystemet.....	86
7.6.1	Analyse av timen.....	87
7.7	Neste møte i læringssystemet.....	88
7.7.1	Analyse av timen.....	90
7.8	Oppsummering av kapitelet.....	91
7.8.1	Hvilke allmenne interesser kan forskningsarbeidet på Langerud Sykehjem løfte frem?.....	92
8.0	UTVIKLING AV LÆRING.....	93
8.1	Utvikling av organisasjonslæring.....	93
8.2	Kunnskapsutvikling i praksis.....	93
8.3	Organisasjonslæring – likheter og forskjeller fra annen kunnskap i praksis.....	95
8.4	Nye tider læringssystemet.....	98
8.4.1	Analyse av timen.....	99
8.5	Neste møte i læringssystemet.....	101
8.6	Neste møte i læringssystemet - hjelp til en pasient.....	103
8.6.1	Analyse av timen.....	104

8.7 Neste møtet i læringssystemet.....	105
8.8 Oppsummering av læringssystemet.....	106
8.9 Oppsummering av studien.....	107
9.0 OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	109
9.1 Oppsummering og konklusjon.....	109
9.2 Forslag til temaer som kan drøftes videre.....	110
10.0 LITTERATURLISTE.....	112

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for studien

Dette er en aksjonsforskningsstudie som er gjennomført i en av Langerud Sykehjems avdelinger i perioden april 04 til mai 05. Studien vil synliggjøre tre prosesser som både er parallelle og som innbyrdes påvirker hverandre. Den første prosessen 1) er utviklingsprosessen på Langerud Sykehjem som fant sted over en fem års periode og var bakgrunn for hvordan temaene i studien kom frem. Neste prosess 2) er læreprosessen jeg som aksjonsforsker stod i. Jeg var deltaker i et praktisk utviklings og forskningsarbeid der jeg øvet innflytelse og påvirket hendelsesforløpet. Det krevde en kontinuerlig analyse av hvordan jeg arbeidet med medarbeiderne i avdelingen som kan beskrives som en mesterlæringsprosess, der denne studien er svenneprøven. Den siste prosessen 3) var læreprosessen til medarbeiderne i avdelingen. Å fange disse tre prosessene som påvirker og påvirkes vil tilslutt gi svaret på forskningsspørsmålene i oppgaven. Prosessene er beskrevet som en aksjonsforskningsspiral, det vil si at de hele tiden virker tilbake på hverandre. Prosessene beskrives og analyseres som deltaker og aksjonsforsker fra innsiden, ikke som observatør fra utsiden som de fleste studier gjør. Det gjør at studien har fått en biografisk og personlig stil der teksten noen steder nesten er som en roman. Kunnskapene som er utviklet i studien vil primært ha betydning for hvordan læring kan utvikles i hverdagspraksis i et sykehjem, mens det er en mer omfattende jobb å vise relevans for konvensjonell samfunnsvitenskapelig debatt.

Studien er gjennomført på Langerud Sykehjem, som en av flere forskningsprosjekter som fant sted på sykehjemmet fra 2000 til 2005. Langerud Sykehjem er i dag et av fire sykehjem i Østensjø bydel. Østensjø bydel ble fra 1.01.04. en av Oslo Kommunes 15 nye bydeler. Sykehjemmet har 159 pasienter fordelt på åtte sengeposter. Det har også en av Oslo Kommunes fire trygghetsavdelinger og et dagsenter som betjener ca. 50 hjemmeboende eldre. Ledergruppen består av institusjonssjef og fire seksjonsledere og sykehjemmet har 134 årsverk til å i-vareta primæroppgavene. Ledelse og organisering av sykehjemmet vil jeg komme nærmere inn på. (Se kap.1.4.1)

Langerud Sykehjem ble frem til 2000 drevet som en tradisjonell hierarkisk organisasjon, med sykepleiere som ledere for hver av åtte flerfaglige avdelinger, hvor alle funksjoner var

integrert avdelingen. Avdelingene ble drevet selvstendig med liten eller ingen sammenheng /samhandling på tvers av enhetene. Sykehjemmet hadde også i flere år arbeidet med å løse problemstillinger knyttet til rekruttering av hjelpepleiere og sykepleiere. Dette hadde gitt begrenset uttelling og førte til et valg om å søke nye veier.

Konsulentfirmaet Nordlandia omsorg AS ble engasjert høsten 1999. De kom til at Langerud Sykehjem var et godt sted å bo rent basalt, men var belastet med for mange arbeidsoppgaver som ikke var vurdert ut fra felles mål og hensikt. Med utgangspunkt i kartleggingen fra Nordlandia ble det utformet en konklusjon, fulgt opp med forslag til mål, strategi og handlingsplan for et endringsarbeid som fikk navnet ”Prosjekt Langerud”. Endringene og omstillingene i Prosjekt Langerud vil jeg gjøre rede for i kapitel 1.3.

Som en følge av Prosjekt Langerud ble det fra 2001 etablert et prosjektsamarbeid mellom Langerud Sykehjem, Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og Senter for Seniorpolitikk. Prosjektsamarbeidet var en del av Nasjonalt krafttak for seniorpolitikk i arbeidslivet, hvor Senter for seniorpolitikk og AFI samarbeidet om forsøks og utviklingsdelen. (AFI rapport 6/2006).

Denne hovedfagsstudien inngikk som en del av AFI’s dokumentasjon på Langerud Sykehjem. Temaene for studien er læring i organisasjoner, organisasjonslæring og hvordan organisere permanente læringsprosesser i avdelinger på sykehjemmet.

For å forstå det som skjedde på Langerud Sykehjem bedre vil jeg innledningsvis gjøre rede for noen endringer i samfunnet som er knyttet til temaene i studien. Endringer på Langerud påvirker og påvirkes av samfunnet. Oslo kommunes sentrale myndigheter utviklet i 90-årene nye strategier for ledelse og organisasjonsutvikling. Disse endringene førte til at de sentrale myndigheter kom med nye krav til sine virksomheter. Det har betydning for studien å vise hvordan Langerud Sykehjem møtte disse endringene. Redegjørelsen vil synliggjøre tre sentrale spørsmål som studien vil søke å løse. Forståelse av utdanning og utdanningsnivå i samfunnet er sentralt i studien og derfor ønsker jeg å belyse dette temaet innledningsvis.

1.1.1 Utdanning og utdanningsnivå

Eikeland (1999a) snakker om veien mot et nytt kunnskapsforvaltningsregime. Med det mener han at utdanning og utdanningsnivå i samfunnet har endret seg betydelig de siste årene. Det finnes stadig flere mennesker med høyere utdanning, som hovedfag og doktorgrad altså med formell forskerutdanning. Det som også er nytt er at høyt utdannende menneskene ikke lenger bare er ansatt i høyskoler, universitet og tradisjonelle forskningsinstitusjoner. Vi finner dem innenfor private bedrifter og i offentlige virksomheter og ikke minst, i økende grad på alle nivåer, ikke bare på ledernivåer, men også i førstelinjen. Det betyr igjen at det skjer en forskyvning av kunnskaper og kompetanse. Universitet, høyskoler og forskningsinstitusjoner har tradisjonelt produsert og formidlet kunnskap. Private bedrifter og offentlige institusjoner har anvendt kunnskapen. Men denne arbeidsdelingen er ikke lenger selvsagt når høyt utdannede mennesker velger utradisjonelt. Det er ikke lenger bare utdanning og forskningsinstitusjoner som produserer kunnskap. Det skjer også kunnskapsutvikling i private bedrifter og i offentlige virksomheter.

En annen endring Eikeland (1999a) peker på er at ikke bare lengden på utdanningen har endret seg, men også når og hvordan menneskene velger å utdanne seg. Tidligere var det vanlig å gå på skole, få en utdanning og så begynne å arbeide. I dag ser vi at mennesker går ut av en utdanning, arbeider en stund, for så å velge videre utdanning. Noen stifter kanskje familie og velger kanskje enda mer utdanning. Mulighetene er nesten ubegrenset. Utdanningen forgår heller ikke bare i de tradisjonelle utdanningsinstitusjonene, men kan tilpasses alle mulige livssituasjoner.

Kompetansereformen eller Stortingsmelding nr 42 (1997 – 1998) har også vært med på å tilrettelegge for at mennesker som ønsker kunnskap og kompetanse, skal få det. På universiteter og høyskoler ser en i dag ikke bare førstegangsstudenter, men mer voksne studenter, fordi etter og videreutdanninger har økt betraktelig de senere årene. Sågar finnes det også mennesker som vier pensjonisttilværelsen sin til et doktorgradsarbeid. Dette ser en fordi kunnskap er lettere tilgjengelig. Alt som er digitalisert er tilgjengelig for mennesker med det rette utstyret og utstyr spres med stor hastighet både i hjem og på arbeidsplasser. Slik blir både personer og informasjon tilgjengelig helt uavhengig av formell utdanning av geografisk plassering og av kontor eller hjem. Det betyr at organisasjoner i dag har

medarbeidere som setter helt andre krav til utvikling og mening i arbeidet enn tidligere. Med høy kompetanse vil medarbeidere kreve innflytelse over utformingen av egne oppgaver og gjennomføringen av arbeidet. Konsekvensen av dette er på mange måter radikale nok, skriver Eikeland (1999a;4). Både individuelle og institusjonelle kunnskaps- og kompetansemonopoler med lange tradisjoner bak seg, står for fall eller de har i realiteten allerede gått i oppløsning.

Hva betyr så dette? Mennesker som arbeider i ulike organisasjoner i dag sitter inne med både mer formell og reel kompetanse. Og mulighetene til å hente inn ny kunnskap og kompetanse er nærmest uendelig. Derfor vil en av de største utfordringene for ledere i organisasjoner i dag, være å lede og samordne mennesker som enten er like godt eller bedre utdannet enn dem selv. Langerud Sykehjem hadde satt fokus på medarbeidernes kompetanse. Hvordan rekruttere og beholde kunnskap og kompetanse, var sentrale diskusjoner i sykehjemmet. Derfor var det aktuelt for sykehjemmet at studien skulle belyse spørsmålet:

Hvordan kan Langerud Sykehjem samordne og lede medarbeidere med høy formal eller realkompetanse, slik at det fremmer sykehjemmets løsning av primæroppgaver og fører til videreutvikling av den enkelte medarbeider.

1.2 Langerud Sykehjems utvikling fra 1999 til 2002

Endring i utdanning og utdanningsnivået i samfunnet var en ting. Utviklingen og satsningsområdene til Oslo kommune sentralt var et annen ting som Langerud Sykehjem måtte ta konsekvensene av. Det var krav til virksomheten om at målstyring og kompetanse skulle være satsningsområder. Hvordan dette påvirket Langerud Sykehjem og studiens neste spørsmål vil jeg gjøre rede for.

Oslo kommunes sentrale myndigheter hadde i 90 årene jobbet med å sikre målstyring som styringsmetode i kommunes ulike virksomheter. Bystyremelding nr.7/1998; Ledelse og kompetanseutvikling i Oslo kommune, 1998 til 2002. Viser blant annet til at ledelse, kunnskap og kompetanseutvikling skulle prioriteres. Det betyr at sentrale myndigheter

hadde utviklet dokumenter som la føringer på hvordan deres virksomheter skulle gå et nytt årtusen i møte.

Langerud Sykehjem ble som sagt frem til år 2000 drevet som en tradisjonell hierarkisk organisasjon. Avdelingene ble drevet selvstendig med liten eller ingen sammenheng på tvers av enhetene. Avdelingsvis budsjett forsterket opplevelsen av at hver post var en selvstendig bedrift, med egne normer, verdier og bedriftskultur. Lederne på de ulike avdelingene styrte på detaljer og ikke på langsiktig strategi og samfunnets behov. Prosjektrapport, Prosjekt Langerud. (2000). Med utgangspunkt i kartleggingen fra Nordlandia Omsorg AS, samt klare føringer fra Oslo Kommunes sentrale myndigheter. Ble det utformet en konklusjon. Denne ble fulgt opp med forslag til mål, strategi og handlingsplan for et endringsarbeid som ble kalt Prosjekt Langerud. (Jfr. Prosjektrapport Prosjekt Langerud. 2000).

Jeg vil i dette avsnittet gå nærmere inn på hvilke endringer og omstillinger som ble gjort under prosjektperioden 2000 til 2002. Prosjekt Langerud startet i første halvdel av år 2000, under en overskrift om at organisasjonen trenger handlekraft og omstillingsevne. Men prosjektet handlet også om læring på organisasjonsnivå. Læring på organisasjonsnivå ble i denne sammenheng forstått som endringer i forhold til organisasjonsstruktur, oppgaveløsning og arbeidsdeling og var hentet fra Oslo kommunes sentrale dokumenter. Bystyremelding nr.7 (1998). Første fase av prosjektet var å legge forholdene til rette for en ny arbeidsorganisering av sykehjemmet. Sykehjemmet beholdt institusjonsleder men ble ellers delt i fire seksjoner. En stor omsorgsseksjon med ansvar for primæroppgavene, og tre støtteseksjoner, økonomi personal og informasjon, fag og kompetanse og kultur, service og sysselsetting (Langerud prosjektrapport, 2000).

Ved inndeling av sykehjemmet i fire seksjoner, reduserte prosjektet antall lederstillinger og endret ledelsesstruktur. Stillingen som avdelingssykepleier ble avviklet. Isteden ble det opprettet en funksjon som arbeidsleder som rapporterte direkte til leder for omsorgsseksjon. Sykepleierne ble organisert i en base og rapporterte til leder for fag og kompetanse. Lederteamet skulle fremstå som samstemmig og helhetsorientert. De skulle særlig legge vekt på å utvikle mestringsstrategier, definere mål og tiltak på kort og lang sikt og planene skulle kommuniseres entydig videre i organisasjonen. De ulike lederne

trengte fullmakter til å opptre selvstendig og fleksibelt. Dette handlet om korte beslutningsveier og rom til å arbeide smidig og effektivt. Samspillet mellom hjemmetjenester og sykehjem begynte på den tiden å dreie i en retning av et forbetningsanliggende, også kalt bestiller – utfører modell.

Den bærende visjonen i Prosjekt Langerud, som sykehjemmet hadde hentet fra dokumenter i Oslo kommune sentralt, var å utvikle sykehjemmet til en lærende organisasjon. Den lærende organisasjon var i disse dokumentene beskrevet som: Å tilstrebe kontinuerlig forbedring, ha en fleksibel struktur, et kreativt klima, løse problemer der de hører hjemme og la kompetanse styre mer enn formell makt. Ledelsesmessig kjennetegnes den lærende organisasjonen av prosessorientering og kommunikasjon. Bystyremelding nr.7 (1998).

I prosjekterperioden utviklet sykehjemmet et godt nettverk. Sammen med Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning jobbet prosjektet med ulike modeller for å ta imot sykepleierstudenter. Opplæringsetaten i Oslo kommune ble samarbeidspartner i forhold til hjelpepleierutdanning, videreutdanninger for hjelpepleiere og kollegaveiledning. Samarbeidet med Senter for seniorpolitikk og AFI ble også etablert i denne perioden, hvor sykehjemmet var med i utformingen av livsfasetilpasset personalpolitikk.

Prosjektet jobbet også kontinuerlig med å rekruttere, beholde og videreutvikle kompetent arbeidskraft i alle aldre. Som et ledd i å beholde og videreutvikle kompetent arbeidskraft, satte prosjektet søkelyset på seniormedarbeideren. Seniormedarbeidere er ansatte fra 45 år og utgjorde mer enn halvparten av fast personell ved sykehjemmet. De var en viktig gruppe i prosjektets strategi for å vinne den videre kampen om den kompetente arbeidskraften. Seniorene var viktige fordi de var bærere av kunnskap, ferdigheter, erfaringer og tradisjoner innenfor omsorgsyirket. De er nødvendige for å bevare kontinuitet og formidle fra sin kompetanse til en ny generasjon av omsorgsarbeidere (Langerud Prosjekt rapport, 2000).

Hvordan gripe fatt i de flerkulturelle ressurser blant ansatte og i lokalmiljøet var også et fokus og prosjekt Langerud ønsket å gjøre dette til en styrke for arbeidsplassen. Det ble inngått avtale med A-etat - om rekruttering av praksisplass kandidater. Sykehjemmet er

etter hvert blitt en flerkulturell arbeidsplass. Oppretting av funksjonen seniorinstruktør hadde som mål å ta vare på praksisplasskandidatene slik at de kunne få *en* person å forholde seg til når de begynte på Langerud. Funksjonen seniorinstruktør blir ivaretatt av en seniormedarbeider som har kunnskaper, erfaringer og tradisjoner innefor omsorgsyirket og som hadde behov for en fysisk lettere arbeidsdag. AFI var med på å følge opp denne ordningen som en del av Krafttaksprosjektene. Dette tiltaket og andre tiltak er drøftet i AFI Rapport 6/2006.

Prosjekt Langerud hadde lagt grunnlaget for en ny organisering som hadde en visjon om å utvikle sykehjemmet til en lærende organisasjon. Prosjektet hadde også knyttet til seg et nettverk og nye ledere som ønsket å videreutvikle denne visjonen. Den nye organisasjonen var fremdeles bare i støpeskjeen og flere utfordringer var ikke løst, men Prosjektet Langerud ble avsluttet og en ny periode tok til.

1.3 Langerud Sykehjems nye utfordringer

Under vil jeg redegjøre for den nye ledergruppas utfordringer på Langerud fra høsten 2002 og frem til oppstart av denne hovedfagsoppgaven, fordi historien produserer utfordringer og problemstillinger som studien søker å løse.

Sykehjemmet fikk fra høsten 2002 flere nye ledere, men det var klart at oppgavene for den nye ledelsen ved sykehjemmet var å bygge videre på grunnsteinene fra Prosjekt Langerud. Fra prosjekttiden var det mange utfordringer og løse tråder å ta tak i. Den nye ledergruppa skulle foruten å bli kjent med hverandre, også bli kjent med et sykehjem som hadde en del mangler på grunnleggende rutiner. Under prosjektperioden hadde en del av rutinene blitt underprioritert slik at rapporter fra branntilsyn, tilsynsfarmasøyt, Næringsmiddeltilsynet og Helsevernetaten pekte alle på forbedringer. Tekning og sikring av kvalitet førte sakte men sikkert rutinene på plass igjen og trusler om dagbøter ble noe sykehjemmet hadde kommet forbi.

Tekning rundt kvalitet var noe ledergruppa jobbet aktivt med. Både gjennom kompetanseheving av medarbeidere, rekruttering av nye medarbeidere, å få på plass rutiner, men også på intern-seminarene for arbeidsledere og sykepleiere. I 2003 var kvalitet

og kvalitetssikring tema. Begrepet total kvalitetsledelse var ikke et begrep vi aktivt tok i bruk, men tekningen til ledergruppa rundt kvalitet hadde den samme formen.

Total kvalitetsledelse har siden siste halvdel av 1980 årene vært en sentralt begrep i ledelses- og organisasjonstekningen.

Total kvalitetsledelse innebærer nye måter å tenke kvalitetssikring på og er en ledelsesform som legger til rette for at en organisasjon kan utvikle seg til å bli en lærende organisasjon.

I den tradisjonelle kvalitetskontrollen fokuserte en på sluttproduktet alene og baserte seg på stikkprøver for å kontrollere kvaliteten. På den måten betalte en først for å gjøre ”feil”, for deretter å lete frem ”feilene” og så luke de bort. Slik vil total kvalitetsledelse innebære en forskyvning fra produktkontroll til kvalitetssikring i alle ledd, i arbeidsprosessen. I sykehjemmet betyr det at ledergruppa jobbet mot å kvalitetssikre alle primæroppgavene i sykehjemmet, som i første rekke er å gi pasientene et ”godt” omsorgstilbud. For å få til dette var vi helt avhengig av en dialog med alle medarbeiderne og deres kompetanse (Levin og Klev 2002).

Et ønske fra de ansatte var å evaluere Prosjekt Langerud. Dette ønske skulle ledergruppa jobbe med våren 2003. Men rapportene fra de ulike tilsynene gjorde at vi ble forsinket med evalueringen. Å finne den riktige metoden for å evaluere Prosjekt Langerud ett år etter var også nødvendig. Kontakten med AFI var som sagt etablert og de jobbet aktivt med ulike prosjekter. Så veien var kort til å få hjelp og veiledning til utformingen av evalueringen. Evalueringen ble gjennomført blant alle ansatte på sykehjemmet og AFI tok arbeidet med å analysere dataene. Evalueringen hadde en form som tok opp alle viktige tiltak kvartalsvis i 2003. Dataene viste både forbedringer og forverringer. Dette var en nyttig oppsummering av hva de ansatte mente om sykehjemmet og de ulike tiltakene vi hadde vært igjennom i 2003.

Sykehjemmet gjennomførte også en brukerundersøkelse i slutten av 2003 som viste at beboerne i stor grad var fornøyd med tilbudene Langerud Sykehjem hadde. Så ved utgangen av 2003 satt ledergruppa med mye informasjon om hva som var bra og hvor innsatsområdene for 2004 skulle være. Å fortsette å kvalitetssikre primæroppgavene samtidig som en ønsket å virkeliggjøre visjonen om å utvikle sykehjemmet til en lærende

organisasjon var satsningsområdene for 2004. For å synliggjøre hvordan den jobben ble løst må en også se på kunnskapsutviklingen generelt på sykehjemmet.

1.3.1 Kunnskapsutviklingen på Langerud Sykehjem

I dette avsnittet skal jeg gjøre rede for hvordan sykehjemmet utviklet kunnskaper hos den enkelte medarbeideren og etter hvert også flyttet fokus fra den enkelte medarbeiderens fagkunnskap til hvordan den kollektive kunnskapen kunne styrkes.

En bevisst kunnskap - og kompetanseforvaltning omfatter ulike områder som må samordnes og integreres for å kunne brukes i sykehjemmets arbeid med å løse sin primæroppgave. Sykehjemmet hadde fra prosjekttiden hatt et bevisst forhold til hvordan medarbeiderens kunnskaper skal forvaltes. En kartlegging av alle medarbeiderens utdanning og ønsker om videreutdanning var gjort av seksjon for Fag og kompetanse. Kompetansekartleggingen viste at en hadde for lite fagfolk til å løse primæroppgavene. For å kompensere for gapet startet sykehjemmet i 2000, i samarbeid med Opplæringsetaten og Sogn videregående skole sin egen, bedriftsinterne hjelpepleierutdanning. Sykehjemmet manglet også kompetanse på en del spesialkunnskap, slik som geriatri og psykiatri. Dette løste sykehjemmet ved at flere medarbeidere fikk tilbud om videreutdanning. Ressursgrupper for sår - behandling, smittevern, palliativ- omsorg og kost og ernæring, utgjorde også læringstiltak for å kompensere for mangel på spesialkunnskap. Ressursgruppene var satt sammen på tvers av avdelinger og skal være bidragsyttere til hele huset. Ressursgruppene fikk sin opplæring stort sett fra nettverket Langerud hadde skaffet seg.

40 timers grunnkurs i pleie og omsorg rettet mot faste ekstravakter og vikarer i små stillinger (helgevakter) var tilbud til de ansatte med minst fagutdanning innen pleie og omsorg. Sykehjemmet utviklet også åtte ulike temakurs som er en ”basiskunnskap” som alle ansatte skal delta på. Et eksempel på et slik temakurs er ”omsorg ved livets slutt”.

Det ble også laget et systematisk opplæringsprogram for praktikantene som kom fra A-etat. De gjennomgikk en seks måneders opplæring i grunnleggende pleie og omsorg. Seniorinstruktørene var deres kontaktperson i avdelingen og de fulgte opp praktikanten med jevnlig evalueringer. Sykehjemmet hadde mange ulike tiltak som til sammen var et

stort løft for at medarbeiderne skulle utvikle sine kunnskaper, fordi ledelsen så på kompetanse som en viktig investering i kvalitet på sykehjemmet. Alle tiltakene ovenfor er kompetansetiltak rettet mot den enkelte medarbeideren, men det var et tiltak som hadde et mer kollektivt perspektiv og det var 4- kant samtaler.

3-kant samtalen er et læringssystem ved sykehjemmet som startet under Prosjekt Langerud, det var systematiske utviklingssamtaler mellom sykepleier, arbeidsleder, og aktivtør i samme avdeling. Da funksjonen seniorinstruktør kom på plass ble den utvidet til fire. 4-kant samtalenes funksjon var å stimulere medarbeidernes kunnskaper til å finne gode løsninger på ulike problemstillinger, avdelingene måtte ha. Bakgrunn for 4-kant samtalen var at medarbeidere sitter inne med kunnskaper og erfaringer om hvordan oppgaver kan løses. Medarbeiderne har også ofte kunnskap om hvorfor ting går galt eller hvorfor det ikke går så bra som det burde. Målet med 4-kant samtalen var å bruke deres erfaringer på en bedre måte til å løse utfordringer i avdelingene.

Men 4-kant samtaler henvendte seg bare til nøkkelpersoner i avdelingen. Hva med resten av medarbeiderne i avdelingen? De sitter også inne med verdifull kunnskap. Slik ble ideen om å videreutvikle 4-kant samtaler til å gjelde alle medarbeiderne i avdelingen et mål for sykehjemmet. Hvordan vi kom frem til dette målet handlet også om samarbeidet med forskerne fra AFI, men det kommer jeg tilbake til i kapittel 2. Redegjørelsen for prosjekt Langerud og sykehjemmets nye utfordringer fører meg frem til de to neste sentrale forskningsspørsmålene i studien.

Hvordan kan Langerud Sykehjem være med å tilrettelegge for at medarbeidere har rett kompetanse til å løse primæroppgaver og gjennom ny kompetanse oppleve egenutvikling.

Hvordan kan Langerud Sykehjem være med å tilrettelegge for at medarbeidere systematisk lærer hvordan forbedre utformingen og løsningen av primæroppgavene i avdelingen.

Jeg har gjennom innledningen til oppgaven sett på hvordan Langerud Sykehjem har jobbet for å møte samfunnskrav. I perioden 1999 til 2002 utviklet Langerud Sykehjem seg fra å være et tradisjonelt hierarkisk drevet sykehjem med tunge beslutningsveier og manglende kompetanse, til en organisasjon med flatere struktur, korte beslutningsveier og hvor

kompetanse var et definert satsningsområde. Sykehjemmet hadde i denne perioden gjennom ledelse og organisering lagt til rette for å virkelikegjøre sin visjon: ***Å bli en lærende organisasjon.***

Å virkeliggjøre visjonen om å bli en lærende organisasjon handler om å sette læring i system, det handler om å finne ut hvilken kompetanse organisasjonen trenger og finne frem til hvem som besitter denne eller skaffe ny kompetanse. Slik jeg har oppsummert utviklingen på Langerud var de langt på vei til å nå sin visjon som en lærende organisasjon. Men det var ubrukte ressurser i avdelingen 4-kant samtalen hadde bare fokusert på nøkkelpersoner. Jeg vil videre gå inn på er hvordan vi organiserte permanente læringsprosesser i de ulike avdelinger. Men først en redegjørelse for oppgavens disposisjon.

1.4 Oppgavens disposisjon

I det første kapitlet gjorde jeg rede for utviklingen av Langerud Sykehjem i en 5 års periode. Jeg viser til uløste oppgaver, hvordan sykehjemmet møtte endrede krav, særlig fra Oslo kommunes sentrale myndigheter, men viser også kort til utfordringen i kompetanse samfunnet. Langerud utviklet seg til å bli en dynamisk organisasjon som la til rette for å virkeliggjøre sin visjon om å bli en lærende organisasjon. I kapittel 2 skriver jeg om hvordan ideen til studien tok form. Spørsmålene kom frem gjennom uløste oppgaver i sykehjemmet. Ved å bli kjent med forskerne fra AFI og deres ønske om å utvikle permanente læringssystemer og forklaring i Eikeland og Berg's (1997) på hva læringssystemet "utviklingsorganisering / arbeidsorganisering" var, så jeg en sammenheng og en mulighet til å svare på spørsmålene ved å innføre / etablere læringssystemet i avdelinger på sykehjemmet.

Læringssystemet utviklingsorganisering / arbeidsorganisering handler om å utvikle medarbeidernes kunnskaper i møteplassen utviklingsorganisering og ta med og prøve ut de nye kunnskapene i arbeidsorganisering. Dette er en arbeids- og læringsform som kan sammenlignes med en aksjonsforskningsspiral, derfor var det riktig å velge aksjonsforskning som metode for studien og det skriver jeg om i kapittel 3. I kapittel 4 skriver jeg om hvordan jeg praktisk kunne etablere læringssystemet i en avdeling. Det blir

beskrevet som en prosess gjennom 3 faser. Deretter går jeg kritisk igjennom de ulike rollene jeg skulle forvalte i dette arbeidet, hvilke fordeler og ulemper var det å inneha alle rollene. I det femte kapitlet viser jeg til veien jeg måtte gå for å kunne behandle forskningsspørsmålene i oppgaven. Gjennom å stille spørsmål til meg selv som forsker viser jeg hvilke overveielser jeg måtte gjøre. Kapitlet tydeliggjør hvorfor oppgaven har den retningen den har. Kapittel 6.7 og 8 beskriver prosessen som tar sikte på å svare på forskningsspørsmålene. I kapittel 6 tar jeg først opp forskningsspørsmålene for å sette dem inn i et litt annet lys. Deretter diskuterer jeg etablering av læringssystemet gjennom arbeidsmetoden i en dialogkonferanse. Kapittel 7 viser hvordan vi bygget opp struktur i læringssystemet Utviklingsorganisering. Strukturen i timene var en forutsetning for å legge til rette for organisasjonslæring. Organisasjonslæring utvikles gjennom dialog, refleksjon og samhandling og i kapittel 8 viser jeg hvordan organisasjonslæring kan utvikle både medarbeidere og avdelingen.

2.0 FORSKNINGSSPØRSMÅLENE I STUDIEN

2.1 Fra idé til prosjekt

Gjennom beskrivelsen av noen av utfordringene til Langerud Sykehjem de siste fem årene, har jeg kommet frem til tre sentrale spørsmål som Langerud synes var viktige å belyse fordi spørsmålene tar for seg uløste oppgaver i sykehjemmet. Det er imidlertid en historie til som er viktig for hvorfor og hvordan studien kom i gang. Det er samarbeidet med forskerne fra AFI. Fra 2002 var flere forskere fra AFI involvert i et utviklingsprosjekt om seniorpolitikk på sykehjemmet. Hovedmålsetningen var å tilrettelegge arbeidsforholdene slik at gjennomsnittlig pensjonsalder øker. (jfr. Eikeland og Klemsdal, 2002;2). Får å nå en slik målsetning må alle sider ved arbeidsplassen bli vurdert og gjort noe med; arbeidsmiljø, samarbeid, kommunikasjon, organisering, arbeidsdeling, ledelse, opplæring, motivasjon o.a. For å kunne vurdere disse forskjellige sidene ved arbeidsplassen, for å finne frem til, utvikle og iverksette tiltak og vurdere effektene av tiltak og for å kunne håndtere nødvendig og fleksibel endring og tilpasning både organisatorisk og individuelt, tok man sikte på å bygge opp et permanent læringssystem på arbeidsplassen hvorved de ansatte (og brukerne) selv har ansvar og mulighet for å gjøre dette. AFI's arbeid er oppsummert i AFI rapport 6 (2006).

Målet for forskerne var å bygge opp et permanent læringssystem på sykehjemmet. Der medarbeiderne er delaktige, altså påvirker hva læringssystemet skal være og hvordan. For å få til det, stod forskerne overfor mange utfordringer, men de tok tak i systemer som blant annet Prosjekt Langerud hadde lagt til rette for. 4-kant samtalen var en av dem. Senior instruktørordningen. Der voksne medarbeidere var veiledere for praktikanter fra A-etat var et annet. Målet for AFI var å ta utgangspunkt i den vedvarende og systematiske læringen sykehjemmet hadde satset på.

Jeg kom til sykehjemmet i 2003 som en av de nyansatte lederne og ble kjent med arbeidet som AFI allerede var i gang med. Det var spennende og gav inspirasjon til å videreutvikle tanker jeg hadde rundt læringsbegrepet. Når en jobber med læring i praksis handler det blant annet om å finne muligheter i avdelingene for å utvikle læring. Det å lære eller å tilegne seg ny kunnskap var noe mer enn bare å bli undervist. Av erfaring visste jeg at mye

kunnskapsutvikling skjer i direkte pasientarbeid. Ofte i arbeidsfellesskapet i en avdeling drøfter kollegaer alternative løsninger på problemstillinger hos pasienter. De prøver ut og finner frem til gode løsninger. Men denne formen for utvikling av kunnskaper, mellom kollegaer i avdelinger skjer tilfeldig og er ikke satt i system.

Jeg hadde erfaring fra veiledning i grupper og sykepleiefaglig veiledning på ulike arbeidsplasser både som deltaker og leder i gruppene. Gjennom det arbeidet så jeg at kollegaer utviklet kunnskaper ved å stille spørsmål til hverandres erfaringer fra praksis. Men problemet med veiledningsgrupper er at de blir avsluttet, hva da? Utviklet avdelingen arbeidet videre selv? Ville de fortsette de gode prosessene som var startet, eller var læringsprosessene bare en vitamin innsprøytning. Spørsmålene var mange. Det jeg lette etter var hvordan etablere en kontinuerlig prosess, hvor alle medarbeidernes kunnskaper kommer til anvendelse og utvikles i en travel arbeidshverdag?

Derfor opplevde jeg det som et godt sammen treff å bli kjent med arbeidet som forskerne fra AFI jobbet med på Langerud. Å bli kjent med Olav Eikeland og forstå hans tanker om permanente læreprosesser og bli introdusert til boken han og Anne-Marie Berg hadde skrevet om- Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene var spennende og på mange måter nye. Det nye var tekningen rundt en ”modell” for hvordan etablere permanente læringssystemer som bidro til læring i arbeidsfellesskapet. Den gode opplevelsen var da jeg oppdaget at mange av mine tanker om læring samsvarte med modellen til Eikeland og Berg (1997). Samtidig må jeg ile til og si at oppdagelsen av de samsvarte tankene, ikke bare ble til gode følelser men mye interessant arbeid. Møtet med forskerne fra AFI og det arbeidet de allerede var i gang med, var en medvirkende årsak til at mitt utviklingsarbeid kom i stand.

2.2 Hensikten med studien

Å forstå arbeidet som Langerud Sykehjem hadde vært igjennom og som vi fremdeles stod midt oppe i var en prosess. Denne prosessen førte frem til forskningsspørsmålene som denne studien søker å løse. Spørsmålene er sentrale da de fremdeles innholdt uløste problemstillinger på sykehjemmet og var derfor svært interessante å finne svar på. Ikke

bare for denne studien men også for sykehjemmet som arbeidsplass. Spørsmålene ble formulert med bakgrunn i Langerud Sykehjems utvikling de siste 5 årene.

Spørsmål 1

Hvordan kan Langerud Sykehjem samordne og lede medarbeidere med høy formal eller realkompetanse, slik at det fremmer sykehjemmets løsning av primæroppgaver og fører til videreutvikling av den enkelte medarbeider?

Spørsmål 2

Hvordan kan Langerud Sykehjem være med å tilrettelegge for at medarbeidere har rett kompetanse til å løse primæroppgaver?

Spørsmål 3

Hvordan kan Langerud Sykehjem være med å tilrettelegge for at medarbeidere systematisk lærer å forbedre utformingen og løsningen av primæroppgavene i avdelingen?

Å svare på forskningsspørsmålene, lå i mulighetene for å etablere læringssystemet etter en ”modell” av Eikeland og Berg(1997). Å etablere læringssystemet var en prosess, der hensikten var å hjelpe medarbeiderne å utforske sin egen situasjon for å utvikle og endre den. Gjennom denne utviklingen ville også avdelingens samarbeidsform utvikle seg. Derfor var det hensiktsmessig å se på hvilke forutsetninger som måtte være tilstede for å etablere et permanent læringssystem i en avdeling.

2.2.1 Etablering av læringssystemet

Innledningsvis vil jeg beskrive hva Eikeland og Berg (1997) sier om å etablere et læringssystem. Denne redegjørelsen er valgt som en innfallsvinkel til det praktiske arbeidet. En bredere teoretisk drøfting, dets begreper og resultatene i avdelingen vil følge i kapitel 6 7 og 8. For å bygge opp et læringssystem er det minst to forutsetninger som må være tilstede Eikeland og Berg (1997;32).

1. Et læringssystem i en avdeling må bestå av hensiktsmessige møteplasser hvor erfaringer kan utveksles uten hindringer, tiltak foreslås og evalueres systematisk. Et læringssystem må ha god forankring både blant ledere og vanlige ansatte i organisasjonen. Det betyr at det må skapes møteplasser hvor de ansattes erfaringer og behov kan komme til uttrykk.

2. Etter at hensiktsmessige møteplasser for læring er etablert må deltakerne trenes systematisk i de ferdigheter og aktiviteter som er nødvendig for å mestre den erfarings- og organisasjonslæring som etterstrebes.

Det første forfatterne peker på er at avdelingen må finne en møteplass, hvor medarbeidere kan utveksle erfaringer uten forstyrrelser. Møteplassen bør helst være en kjent samling som de kan omdefinere til stedet hvor det skal foregå læring / utviklingsarbeid. Når de har funnet møteplassen, skal de trene på å få til en erfarings- og organisasjonslæring.

Ved hjelp av begrepene *arbeidsorganisering* og *utviklingsorganisering* tydeliggjør Eikeland og Berg (1997) hvordan trene på ferdigheter og aktiviteter i læringssystemet, det vil si å få til erfarings- og organisasjonslæring. De bruker begrepet *arbeidsorganisasjon* om en generell virksomhets bestemte måte å løse primæroppgaver på. For å gjennomføre arbeidsoppgaver i en virksomhet, må en fordele oppgavene på ulike personer og avdelinger eller enheter. For at sluttproduktet skal bli best mulig må deloppgavene samordnes. Det gjøres gjennom ledelse ofte i form av et hierarki, selv om flatere organisasjoner nå er mer vanlig. En *utviklingsorganisasjon* skal løse forbedrings- og utviklingsoppgaver, og den bør involvere alle. For å kunne jobbe systematisk og kontinuerlig med utviklingsoppgaver må arbeidsdelingen man ellers er en del av i arbeidsorganisasjonen, oppheves for en kortere eller lengre periode. Dette er for å kunne etablere en annen relasjon til hverandre enn den rollen en har i arbeidsorganisering. Arbeidsorganisering er avdelingens daglige gjøremål og utviklingsorganisering er organiseringsformen for avdelingen når de samles på en etablert møteplass for å reflektere over erfaring og trene på erfarings- og organisasjonslæring. For å gjøre arbeidsorganisering/ utviklingsorganisering som begrep enda klarere sammenligner forfatterne en virksomhet i arbeidslivet med hva som foregår i et teater.

Eikeland og Berg (1997;33) påpeker at i teaterarbeid er det et grunnleggende skille mellom det å spille rollene ”på scenen” og det å skifte, diskutere, innøve og endre rollene ”bak scenen”. Det å utføre sin del av jobben innenfor en arbeidsorganisasjon kan derfor sammenlignes med det å spille bestemte roller i et teaterstykke. Rollene spilles på scenen i arbeidsorganisasjonen. Men også mens stykket står på plakaten, må en diskutere bak

scenen hvordan utførelsen av de eksisterende rollene kan bli bedre. Rollene utvikles og forbedres i en utviklingsorganisering.

Gjennom sammenligningen med teater tydeliggjør forfatterne begrepene Arbeidsorganisering / Utviklingsorganisering. Når arbeidsorganiseringen er opphevet, eller forestillingen er slutt skal medarbeiderne snakke sammen, prøve å forbedre de ulike rollene i stykket. Da går de bak scenen for å prøve nye måter å fortolke sine oppgaver på. Da fungerer medarbeiderne utviklingsorganisert. Organisasjonslæring er vekslingen mellom å spille sine roller på scenen og det å diskutere dem kritisk bak scenen. Slik kan en få til en læringsspiral ved å ta med forbedringene som skjer ved at en jobber systematisk i utviklingsorganiseringen over i arbeidsorganiseringen. På den måten vil både den individuelle og den kollektive kompetansen skrus opp over tid. Min erfaring fra ulike arbeidsplasser er at vi snakker mye om hvordan forbedre de ulike oppgavene den enkelte medarbeideren har ansvar for. Men jeg har liten erfaring i å være med på å se hvordan arbeidsfellesskapet kunne fungere bedre sammen. Riktignok kan en prøve ulike organisasjonsformer eller ulike måter å organisere arbeidet på i avdeling. Det er allikevel utviklingsoppgaver som er rettet mot den enkelte medarbeideren og tenkningen er ofte at hvis hver medarbeider blir bedre til å utføre sine oppgaver så blir avdelingen bedre i sin helhet. Selv om det er riktig finnes det noe mer i enhver arbeidsorganisasjon. Dette noe mer er det Eikeland og Berg (1997) kaller utviklingen av organisasjonslæring.

Eikeland og Berg (1997;34) gjør også begrepet organisasjonslæring tydeligere ved å se slik læring i forhold til andre former for læring.

	Individuell læring	Kollektiv læring
Teoretisk læring	1) individuelle kurs, boklesing og lignende	2) Forelesning / felles lytting og lesing
Erfaringslæring	3) Læring gjennom handling: øvelse / trening / tilvenning	4)Organisasjonslæring: fokusering på felles praksis. Hvordan jobber <i>vi</i> i forhold til hverandre og i forhold til oppgaveløsning?

Den teoretiske læringen – både den individuelle og den kollektive – kan gi en nye ord og begreper å tolke eller forstå verden gjennom. Den kan åpne for nye innfallsvinkler og perspektiver til å løse oppgaver. Erfaringslæringen dreier seg til forskjell fra dette i første rekke om å utvikle ferdigheter og forstå hvaslags arbeidsorganisering den enkelte virksomhet praktiserer. Sagt på en annen måte; den kontinuerlige individuelle erfaringslæringen av ”hvordan ting gjøres her i huset”? Dette kan gjelde samarbeidsmønstre, måter å løse oppgaver på, hva som er lov å gjøre, kommunikasjonsmønstre og måter. Ofte snakker man om alle disse mønstrene og måtene som en organisasjons kultur.

En individuell erfaringslæring vil imidlertid ofte i ledelses- og organisasjonssammenheng være en tilpasning og tilvenning til samarbeidsformer som aldri er vurdert kritisk i forhold til kvaliteten på oppgaveløsning, arbeidsmiljø, produktivitet, måloppnåelse, og så videre. En tar forholdene for gitt og innordner seg. En individuell erfaringslæring kan derfor i organisasjons- og ledessammenheng lett bli en tilpasning til en dårlig virkelighet, en dårlig organisasjonskultur. Men det kan også være virksomheter som fungerer godt, der en opplever gode relasjoner og samarbeidsmønstre som er opptatt av å være i utvikling.

Det den kollektive erfaringslæringen gjør er å sette lys på egne samarbeidsformer og dermed settes egen organisasjon i fokus. Ved å rette søkelyset direkte mot hvordan vi i felleskap kommuniserer og løser arbeidsoppgaver i praksis, det vil si hvordan arbeidet er delt opp i hovedoppgaver og underoppgaver og fordelt på personer, hvordan samordningen foregår og liknende, at et felles språk og en ny og bedre fellespraksis kan utvikles. Det er denne prosessen for å mestre oppgavene bedre som er organisasjonslæring etter Eikeland og Berg's(1997) terminologi.

Organisasjonslæring er altså en bestemt måte å lære på. Slik jeg forstår organisasjonslæring er det å utforske hverandres kunnskaper i et felleskap, frem til den beste løsningen arbeidsorganisasjonen har brukt for. Denne metoden utfordrer alle medarbeidernes kunnskaper i en arbeidsorganisasjon. For å kunne utfordre medarbeiderens kunnskaper må en ha en møteplass der en kan oppheve hierarkiet eller oppgavedelingen for å finne frem til de beste løsningene. Dette ønsket jeg å prøve ut. Kunne det fungere? Jeg opplevde at læringssystemet til Eikeland og Berg (1997) svarte på mulighetene for en

kontinuerlig prosess for læring og utvikling i en organisasjon. Nedenfor vil jeg vise hvordan jeg så på forutsetningen for å etablere læringssystemet i en avdeling i sykehjemmet.

2.2.2 Hvordan vi etablerte læringssystemet i en avdeling

Innføringen av læringssystemet i sykehjemmet hadde sitt utspring i ønsket om å prøve det ut, for å utvikle en avdeling slik at alle medarbeiderne gjennom sine kunnskaper opplever å ha en større medvirkning i hvordan det daglige arbeidet utføres. 4- kant samtalene var tenkt som et element i et læringssystem. De ble som sagt startet i prosjektperioden, men svakheten ved dem var at de kun henvendte seg til nøkkelpersoner i avdelingen, så derfor var målet å utvide 4- kant samtalene til å gjelde alle i avdelingen som var på jobb. Hensikten var at medarbeiderne sammen får en helhetlig oversikt over hvordan de ulike oppgavene kan løses på en best mulig måte, fordi både medarbeidere og ledere sitter inne med viktige kunnskaper og erfaringer som ikke kommuniseres.

De kunnskaper og erfaringer som er i medarbeidergruppa og hos lederne er viktige å mobilisere, men det betyr ikke at de dermed har rett i alt. Derfor blir kommunikasjon og samarbeid i læringssystemet viktig. Gjennom kommunikasjon og ny samhandling kan avdelingen blir i stand til å løse primæroppgavene bedre. De kan også heve egen kompetanse og den kollektive kompetansen i avdelingen. Eikeland og Berg(1997). En vet også at når kompetansen øker vil kvaliteten på tilbudet til de gamle også bli bedre. Jeg har ovenfor gjort rede for teorien og ideen til etableringen av læringssystemet. Nedenfor vil jeg vise hvordan *en* avdeling på sykehjemmet fungerer og hva jeg måtte tilrettelegge for å etablere læringssystemet.

2.2.3 En avdeling på sykehjemmet

Å arbeide i en sykehjemsavdeling har ikke endret seg vesentlig de siste årene. Arbeidet handler om å ivareta og forebygge sykdom hos gamle mennesker, eller tilrettelegge for en fredfull død. Men menneskene som i dag bor på et sykehjem har endret seg, de er blitt eldre og sykere. Alle menneskene som nå bor i sykehjem, er pasienter, fordi de har flere og mer kompliserte diagnoser. Det stiller krav til kunnskap hos medarbeidere som skal ivareta dem.

Medarbeiderne på Langerud Sykehjem er sykepleiere, hjelpepleiere, aktivitører og pleieassistenter. Det er disse gruppene som ivaretar den daglige pleien og omsorgen til pasientene. Spesialkunnskap som fysioterapi og ergoterapi hentes inn ved behov. Pleiegruppene har ofte en god grunnutdanning og flere har ulike videreutdanninger som er relevante for pasientgruppen. De har også flere mindre kurs i aktuelle temaer som for eks. legemiddelhåndtering. Allikevel er de svært tradisjonelle i å løse oppgaver. Det er liten forskjell på oppgaveløsning for de med videreutdanning og de uten. Kommer det kollegaer med videreutdanning inn i avdelingen jobber de ofte med de samme oppgavene de hadde før videreutdanning.

Det er svært liten eller ingen tradisjon i å formidle ny kunnskap. Derfor blir det ofte heller ingen fornyelse, og arbeidsfellesskapet fortsetter å løse oppgavene slik de alltid har gjort det. Det en vet er at de forhold som den enkelte pasient mottar hjelp i, vil påvirke hvilken hjelp den gamle mottar. Derfor er det viktig å rette søkelyset på hvilke faglige, organisatoriske og strukturelle betingelser som må være tilstede for at pasientene på sykehjemmet skal få grunnleggende pleiemessige behov ivaretatt på best mulig måte. Ved å innføre læringssystemet i en avdeling kan vi få mobilisert kunnskaper og erfaringer som er der på en ny måte. Medarbeiderne lærer sammen og når medarbeidere lærer sammen, vil sykehjemmets kollektive erfaringslæring øke og gjennom denne forbedre oppgaveløsningen rundt pasientene, slik at de får ivaretatt sine grunnleggende pleiebehov bedre. Læringssystemet må ha en hensiktsmessige møteplasser hvor erfaringer kan utveksles uten hindringer. Derfor vil jeg beskrive en vanlig dag i en avdeling for å vise hvor den hensiktsmessige møteplassen kan finne sted.

En sykehjemsavdeling er en 24 timers tjeneste. Tjenesten er inndelt i tre skift. Medarbeiderne jobber i turnus med dag, aften og nattevakter. På Langerud Sykehjem har medarbeiderne to-delt turnus, noe som innebærer dag- og kveldsvakter, for nettene har sykehjemmet egne medarbeidere. Alle vakter har faste gjøremål som ofte gjentar seg. Dagvakten starter med et lite arbeidsfordelingsmøte og en kort nattevaktsrapport. Etter frokost og morgenstell samler gjerne personalet seg. Samlingen kan ha form av en rapport hvor viktige erfaringer utveksles. Servering av saft og frukt foregår utover formiddagen samt avvikling av medarbeidernes lunsj. Middagsservering er medarbeiderens neste stor fellesoppgave. Resten av arbeidsdagen går med til å hjelpe pasienter med sosialt samvær,

middagsmat, middagshvil, toalettbesøk og dokumentasjon. Utfordringen i avdelingen var å finne et tidspunkt der alle kunne møtes når dagen egentlig var fullt belagt med pasient oppgaver. Når på dagen var det egnet å møtes? Læringssystemet *utviklingsorganisering* skulle helst etableres ved hjelp av en allerede eksisterende møteplasser. Fellessamlingen etter morgenstellet kunne omdefineres til tidspunktet for utviklingsorganisasjon. Det var en kjent møteplass som allerede hadde en form hvor dagens arbeid ble diskutert. Fellessamlingen etter morgenstellet ble ansett for å være det best egnede tidspunktet i en avdeling.

Jeg har ovenfor vist hvilke forutsetninger som måtte være tilstede for å etablere læringssystemet og få til erfarings- og organisasjonslæring i en avdeling på sykehjemmet. Å innføre læringssystemet og jobbe med å utvikle en kollektiv erfarings- og organisasjonslæring, vil kunne svare på forskningsspørsmålene i oppgaven. Hvordan jeg konkret gikk frem i samarbeidet med avdelingen, kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

Å jobbe med erfarings- og organisasjonslæring gjennom systematisk utvikling i utviklingsorganisering, og så ta med forbedringene over i arbeidsorganiseringen, vil gjøre at kunnskapene i en organisasjon utvikles over tid. Denne systematiske kompetansehevingen over tid, har mange felles trekk med en aksjonsforskningsspiral, så blant annet derfor har jeg også valgt aksjonsforskning som metode for denne oppgaven. Det gjør jeg rede for i kapittel 3.

3.0 AKSJONSFORSKNING

3.1 Hva er aksjonsforskning?

Jeg vil først i dette kapitlet se litt på hvordan aksjonsforskning oppstod som forskningsmetode. Deretter viser jeg kort til utviklingen i Norge, før jeg ser på hva aksjonsforskning er og hvorfor denne forskningsmetoden egner seg for å løse denne oppgavens forskningsspørsmål.

Aksjonsforskning som begrep ble introdusert gjennom sosialpsykologen Kurt Lewins arbeider i USA i midten av 1940 årene. Hans bok ”Field theory in social science” (1951) regnes som sentral for den senere utviklingen av aksjonsforskning. Kurt Lewin var opptatt av å kombinere arbeidet med samfunnsmessige problemer, og å utvikle samfunnsvitenskapelig teori og metode. Hans forskning var knyttet til praktiske problemstillinger, og han var opptatt av forholdet mellom teori og praksis. Han så det slik at skulle samfunnsvitenskapene ha noen mening, så måtte de bidra til å løse praktiske samfunnsproblemer. Han mente at forskning og praksis burde ha et fruktbart og nært forhold til hverandre og føre til faktiske sosiale endringer for de menneskene som forskningen angikk (Hart and Bond 1995). I mens Lewin ønsket å arbeide med samfunnsmessige problemer, var de fleste av hans samtidige opptatt av organisasjonssosiologiske problemer i næringslivet. En årsak til det var at næringslivet, gav samfunnsforskere midler og kunne derfor også definere de problemer forskningen skulle dreie seg om. Dette førte til at forskerne begynte å identifisere seg med oppdragsgiverne og skjov teoretiske problemer i bakgrunnen (Lorensen1998).

I Norge ble aksjonsforskning et begrep i 60 årene. Deler av aksjonsforskningen utviklet seg uavhengig av den amerikanske retningen, men mye av den norske forskningen har fellestrekk med Levins idé’. Det var to retninger i utviklingen av aksjonsforskningen. For det første ønsket forskerne å få til en samhandling mellom teori og praksis i samfunnet og for den andre ble arbeidet med underprivilegerte grupper i samfunnet vektlagt. Denne siste retningen skriver Lorensen(1998) er kalt og omtalt som kulturradikalt- progressive eller norske aksjonsforskningstradisjoner, og hun nevner en rekke kjente norske forskere, blant annet Lysgaard 1961, Løchen 1970, Galtung 1976, Holter og Kalleberg 1982, Gustavsen

1991, Pålshaugen 1992 og Eikeland 1994. Videre sier Lorensen(1998) at i Norge er skillet gått i samme retning som den amerikanske aksjonsforskningen. Forskerne har tatt for seg problemer knyttet til underprivilegerte grupper i mens myndighetene har tatt for seg samarbeids og styringsformer.

Jeg har over kort sett på aksjonsforskningens bakgrunn. Nedenfor vil jeg gjøre rede for ulike forfatteres syn på aksjonsforskning og hva jeg har vektlagt, når jeg valgte metoden for denne studien.

3.2 Aksjonsforskning som metode

Aksjonsforskning er en samfunnsvitenskapelig metode som tar sikte på å utvikle og å løse problemstillinger i praksis. Flere forskere har definert eller vist til kjennetegn på hva aksjonsforskning handler om. Axelsen og Finset (1973;16) har definert aksjonsforskning slik: ”Med aksjonsforskning mener vi grovt sett enhver virksomhet der en så å si samtidig søker to mål, det ene er orientert i retning av praktisk handling i samfunnet(aksjon); det andre orientert i retning av en systematisk måte å forstå virkeligheten, gjennom evaluering av aksjonen eller på annen måte forskning.

Aksjonsforskning består av begrepene *aksjon* og *forskning*. Aksjonen viser til en handling, ofte i form av et endringsarbeid som kan være forbedrings av rutiner og prosedyrer, kvalitetssikring eller å organisere et hjelpetiltak. Det andre ordet består av begrepet forskning som viser til at det aktuelle endringsarbeidet skal utvikles i forhold til kravet om en analytisk og beskrivende del. I dette ligger et spenningsfelt mellom observasjon og deltakelse, mellom ønsket om å få til konkrete endringer og en nødvendig analytisk distanse. Slik jeg forstår aksjonsforskning vil jeg si at det er å systematisere kunnskaper til bruk i praktisk arbeid der forskeren selv er med på å omsette kunnskapen i handling.

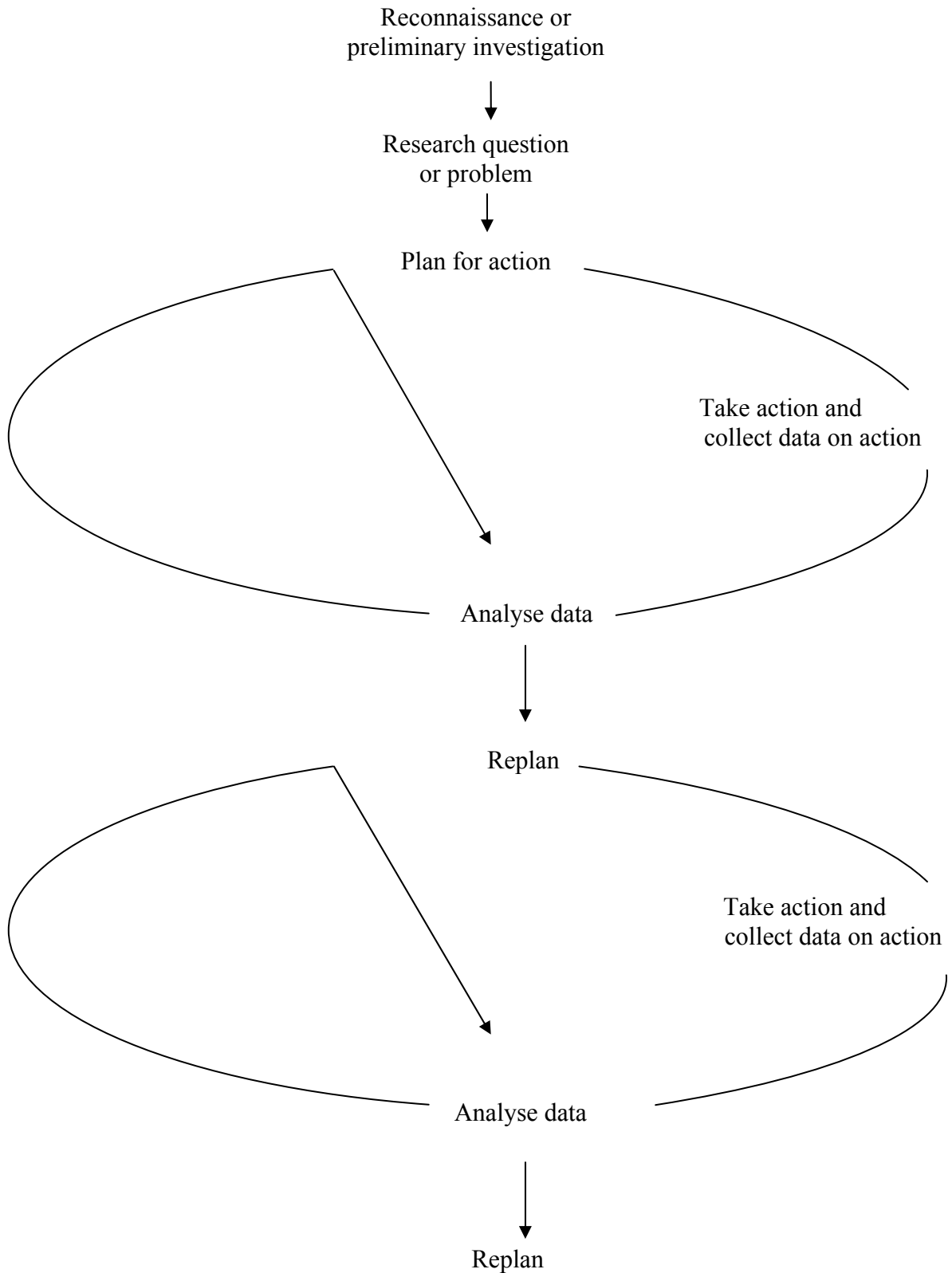
Carr and Kemmis (1986;62) beskriver aksjonsforskningen slik: As a spiral of cycles underlining the notion that the process is not a linear and does not follow a series of stages. It is a dynamic process in which the three strands of research, action and evaluation interact. Malterud (1996;145) beskriver aksjonsforskning som en prosess i syv trinn. Hvor forholdet mellom erfaringer og målsetninger vil vise oss hvorvidt det er behov for nye

runder Hun sier videre at vi kan se på hver omdreining i en sirkel, og deretter som en spiral – aksjonsspiralen. Aksjonsforskningsprosessen inviterer oss til å lære av erfaringer og krever derfor at vi systematisk samler erfaringer underveis slik at vi kan bruke dem til å bidra med fornyet innsikt. Dette betyr at prosjektet er sjelden fullført ved at første omdreining i aksjonsspiralen er gjennomført, men at vi i beste fall har oppnådd kunnskap og endring som har ytterligere potensial for forbedring gjennom nye runder i spiralen. Hart og Bond (1995;153) beskriver aksjonsforskning som deltakende, situasjonsspesifikk og problemfokustert forskningsmetode som vektlegger situasjoner i praksis. De sier også at evnen til refleksjon vil oppøves gjennom metoden. Andre aksjonsforskere beskriver aksjonsforskning ved hjelp av nøkkelkarakteristika som blant andre Holter, Schwartz-Barcott (1993).

- 1) Aksjonsforskning skal være et samarbeid mellom forsker og de som arbeider i praksis.
- 2) Forsknings problemet skal være definert i praksis
- 3) Forskingen skal ha til hensikt å endre praksis
- 4) Forskingen skal utvikle ny kunnskap
- 5) Aksjonsforskningen skal være en syklisk forskningsprosess.
- 6) Forskingen skal reflektere over praksis, i praksis.

Alle kjennetegnene vektlegges ikke i like stor grad hos de ulike forskerne. Men uansett hvilke forskere eller hvor mange forskere jeg henviser til, kan en si at aksjonsforskning er en syklisk samhandlende prosess. Fremgangsmåten karakteriseres av at de ulike fasene stadig gjentas.

Som forsker ville jeg sammen med medarbeiderne på Langerud, planlegge, gjennomføre og evaluere ulike handlinger ut i fra definerte problemstillinger i praksis. Den kunnskapen vi først kommer frem til kan ha ytterligere forbedringspotensial og vil da gå igjennom spiralen på nytt igjen. For illustrasjon skyld aksjonsforskningsspiralen; Fritt etter, the participatory action research process. Reproduces from Street & Robinson (1995) with the permission of Blackwell Science Ltd.



Fritter, the participatory action research process. Reproduces from Street & Robinson (1995) with the permission of Blackwell Science Ltd.

3.3 Aksjonsforskning som metode for forskningsarbeidet på Langerud Sykehjem

Det er mange utfordringer ved å gå i gang med et aksjonsforskningsprosjekt.

Aksjonsforskning endrer på den tradisjonelle arbeidsdelingen mellom forsker og det/den som skal bli utforsket. I en del forskningstradisjoner betrakter forskeren forsøkspersonen som et objekt. Det innebærer at forskeren kan se på forsøkspersonen som datakilde alene. Ser forskeren derimot på forsøkspersonen som et subjekt, opphører det tradisjonelle skillet mellom forsker og forsøksperson. Det blir da et kollegialt forhold hvor det etableres en arbeidsdeling og en samarbeider om forståelse og innsikt. Samarbeidsperspektivet blir av flere aksjonsforskere fremhevet som et kjennetegn ved aksjonsforskning Holter, Swartch-Barcott (1993). I forhold til dette kriteriet avviker aksjonsforskning fra andre forskningsmetoder. For i varierende grad fremhever andre forskningsmetoder nettopp betydningen av at forskeren må ha en nødvendig distanse til det feltet han eller hun skal forske på, for eksempel survey- undersøkelser hvor det ikke er kontakt mellom forsker og informant.

Ved aksjonsforskning har kunnskapen hos praksisfeltet og hos forskningsfeltet mulighet til å utfylle hverandre i et felles forsøk på å løse aktuelle problemer. Medarbeideren som har størst nærhet til problemstillingene har i mange tilfeller opplevd disse ”på kroppen”. Ulempen med denne nærheten er at en samtidig kan være så innvevd i problemstillingen at en ikke alltid ser viktige elementer og perspektiver. På den andre siden har nettopp forskeren dette utenfra perspektivet, og kan derfor ha lettere for å få et overblikk over flere ulike aspekter ved de aktuelle problemstillingene. Se nøkkelkarakteristika til Holter, Schwartz – Barcott (1993).

En viktig forutsetning for at en forsker skal kunne bidra konstruktivt i slike prosesser, er at han eller hun er oppriktig interessert i praksisfeltets anliggende. Winther & Munn-Giddings (2001). Her finner vi også noe av aksjonsforskningens begrensninger som er knyttet til forskerens dilemma mellom det å være deltaker og forsker i samme prosjekt. Det må stilles store krav til forskeren at han/hun skal kunne mestre både nærhet og distanse i en og samme situasjon. I denne balansegangen ligger aksjonsforskningens styrke og svakhet avhengig av hvordan forskeren klarer å håndtere denne utfordringen.

Det er flere ulike tilnærmingsmåter når en vil starte et aksjonsforskningsprosjekt. I dette prosjektet er metoden valgt fordi Langerud Sykehjem ønsket en forandring i praksis. Som forsker så jeg på etableringen av læringssystemet ”*utviklingsorganisering*” i en avdeling som en mulighet for drøfting, refleksjon, læring og problemløsning i arbeidshverdagen. Det var også ønskelig at de ulike forskningsspørsmålene som studien søker å løse, løses sammen med medarbeiderne for forskningsspørsmålene er uløste problem i sykehjemmet. Det spesielle ved aksjonsforskning er nettopp at den engasjerer seg aktivt i å løse systemets problemer samtidig som den skal ivareta den forskningsmessige delen av prosessen.

Utgangspunktet for denne studien er at forskningsspørsmålene var uløste problemstillinger i sykehjemmet. De hadde blant annet kommet frem gjennom de ansattes evaluering av sykehjemmet. De hadde sitt utspring i praksis og ikke i hypotetiske eller teoretiske problemstillinger. Ved å svare på forskningsspørsmålene skulle medarbeiderne og jeg jobbe i læringssystemet gjennom organisasjonslæring. Samtidig skulle jeg som forsker ta ansvar for at metoden dokumenteres og kvalitet sikrer det arbeidet som utvikles. For å gjøre dette må jeg også ha en nødvendig distanse. Hvordan arbeidet skulle foregå kommer jeg tilbake til i kapittel 4. Jeg har ovenfor gjort rede for hvorfor jeg mente aksjonsforskning var en egnet metode til å bidra til løsning av forskningsspørsmålene i denne studien. Aksjonsforskning som metode egner seg godt til å løse problemstillinger i praksis sier forfatterne jeg har vist til.

3.4 Aksjonsforskning – design og metode?

Litteraturen beskriver store variasjoner i aksjonsforskning. Noe av årsaken ligger i hvordan de ulike forskningsteamene velger å løse datainnsamlingen i sine prosjekter. Noen velger å bruke aksjonsforskningen som en design der de trekker inn andre forskningsmetoder til hjelp ved datainnsamlingen. For å løse forskningsspørsmålene i dette prosjektet har jeg valgt å jobbe med selve aksjonen (handlingene og erfaringene) gjennom aksjonsforskningsspiralen alene, i hovedsak uten bruk av andre forskningsmetoder. På den måten har jeg benyttet meg av aksjonsforskning både som en design og en metode. Jeg har valgt å bruke en loggbok, referater og notater i en fortløpende nedtegning av de erfaringene og den evalueringen som hele tiden er blitt gjort underveis i prosessen. Det blir den

systematiske nedtegningen av det som skjer i prosessen som blir metoden. Den vil dokumenter alle fasene i aksjonsforskningsspiralen.

Det kan være hensiktsmessig å kombinere aksjonsforskning med andre kvalitative metoder sier blant annet Winter & Munn-Giddings (2001) Da jeg gikk i gang med prosjektet var jeg usikker på om jeg fikk gode nok data, eller om jeg ville støte på problemstillinger som gjorde at det ville være hensiktsmessig å velge andre metoder. Så underveis har jeg fortløpende vurdert for eks. spørreskjema eller kvalitative intervjuer. Men jeg har også hele tiden aktivt fått veiledning i forhold til metoden av Eikeland og vi har hatt mange utviklende samtaler om hva og hvordan medarbeiderne i avdelingen har reagert, men dette kommer jeg tilbake til i kap.6 7 og 8.

3.5 Reliabilitet

Nedenfor vil jeg kort gjøre rede for pålitelighet og gyldighet i et forskningsprosjekt. Reliabilitet handler om de funn som fremkommer i en undersøkelse anses som pålitelige. Påliteligheten skal gjelde i alle faser i en forskningsprosess. Kvale (1997). Når det gjelder reliabilitet skiller ikke aksjonsforskning seg vesentlig fra andre kvalitative metode. Pålitelighet og etterrettelighet i forskningsprosessen er retningslinjer, uansett hvilken metode forskere vil benytte. Spørsmålet blir da hvordan kontrollere påliteligheten? Når jeg arbeider med kvalitative forskningsmetoder, kan jeg ikke sjekke påliteligheten ved prosedyrer eller regnestykker. Her dreier det seg om en holdning til systematisk og ærlig håndtering av kunnskap. Derfor blir det viktig for meg å vise til hvilke betingelser kunnskapen er utviklet under. Se kap. 6 7 og 8. Jeg vil også sørge for at jeg skiller mellom presentasjon av observasjoner som bygger på empiriske data, og tolkninger som stammer fra egen forforståelse eller teoretisk referanseramme.

Repeterbarhet er en annen måte for å kontrollere påliteligheten på, sier Kvale (1997). Det vi si at andre forskere gjentar forsøket og oppnår like resultater. Som regel påvirkes både datainnsamling, analyse, tolkning og presentasjon av forskerens egen person på en eller annen måte. Ved kvalitative metoder generelt og ved aksjonsforskning spesielt, vil det finnes flere gyldige versjoner av kunnskapen. En må akseptere at ulike forskere kan feste

seg ved forskjellig nyanser også når en leser ett og samme materiale, uten at en dermed regner alle versjoner som like relevante. Derfor er repeterbarhet sjelden et aktuelt kriterium på at pålitelighet er ivaretatt iden kvalitative forskningsprosessen.

Vitenskapelig kunnskap kjennetegnes av at forskeren har stilt seg spørsmål om mekanismer som kan introdusere tilfeldige feil og mangler i kunnskapsutviklingen. Tilfeldige feil kan jeg aldri eliminere helt. Jeg kan imidlertid overveie betydningen av feil som designet gir risiko for, (se kapitel 3.4). Dette danner grunnlag for å styrke påliteligheten og nøyaktigheten, på en måte som senere kan deles med andre. Malterud (1996) sier påliteligheten kan ikke stå alene som et kriterium for vitenskapelig kunnskap. En kan heller ikke snakke om pålitelighet dersom gyldigheten ikke holder mål. Pålitelighet er nødvendig men ikke tilstrekkelig betingelse for å ivareta gyldigheten og forvalte den kritiske refleksjonen. Når en forsker velger kvalitative metoder må en påse at en styrker påliteligheten best mulig.

3.6 Validitet

Ingen kunnskap er allmenngyldig i den betydning at den gjelder under alle omstendigheter for ethvert formål. Feltet der kunnskapen innhentes vil alltid være med å bestemme kunnskapens rekkevidde i tid og rom. Validitet handler om forskningsprosjektets kvalitet, og mer presist at en måler det en har til hensikt å måle i studien. Den viser også sannhetsverdien i de funn undersøkelsen viser til. Kvale (1997).

Malterud (1996;22) Overveielser om kunnskapens gyldighet er nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for og en del av kritisk refleksjon. Vitenskapelig kunnskap kjennetegnes av at forskeren har tatt stilling til hvilken gyldighet kunnskapen har.

Spørsmål om gyldighet kan bli hva det er sant om? Relevans kan da være et nyttig stikkord for slike overveielser. Har jeg brukt relevante begreper når jeg har drøftet problemstillinger eller rutiner medarbeiderne skal se på? Validitet i aksjonsforskning kan være vanskelig å måle. Kvalitet og gyldighet innebærer lojalitet og ansvarlighet både overfor medarbeiderne og pasienter i prosjektet og overfor studien selv. Gyldigheten i en aksjonsforskningsstudie vil være knyttet til medarbeidernes opplevelse, og på hvilken måte jeg som forsker

behandler den informasjon som utvikles gjennom prosessen. At medarbeiderne får anledning til se dataene gjennom prosessen kan være en god kvalitetssikring.

Endringene, resultatene og effekten av aksjonsprosessen må også sjekkes i forhold til andre mulige forklaringer. Et annet spørsmål om gyldighet gjelder overførbarhet. Overførbarhet fra en kontekst til en annen og spørsmålet blir da. Til hvilke sammenhenger kan mine funn gjøres gjeldende utover den konteksten jeg har kartlagt dem i? Svaret på det spørsmålet må være at jeg må overveie hvilke funn jeg finner i en avdeling på Langerud og hva som kan ha relevans i andre avdelinger eller i andre kontekster. Dette vil jeg komme tilbake til i oppsummeringen.

3.7 Utfordringene i å velge aksjonsforskning som metode

Aksjonsforskning kan betegnes som en relativ personavhengig metode. For det første må jeg som forsker ha personlige egenskaper som å være utadvendt og åpen. Siden metoden også legger vekt på fleksibilitet og prosessarbeid vil det være en forutsetning at både forsker og medarbeidere ikke har for store behov for kontroll, trygghet og forutsigbarhet. Aksjonsforskningen er personavhengig og vil være sårbar for "turn-over". I den kliniske hverdagen er dette et kjent problem. Når forskeren er aktivt deltakende og engasjert i prosessen, fører det til at forskeren kommer nær feltet som skal utvikles. Det kan være med på å farge vurderingene som gjøres underveis i prosessen. Aksjonsforskning som har til hensikt å utvikle strukturelle og organisatoriske endringer tar tid. Så tidsaspektet er også viktig å drøfte på forhånd.

Det er også viktig at jeg som forsker synliggjør de teoretiske perspektivene i prosjektet. Fordi forskere ofte kan ha større grad av oversikt over hvilke studier som finnes på de aktuelle områdene og har ofte kunnskap om hvilke metoder og analyser som kan anvendes for å utvikle praksis. Noe som kan være en nødvendig faglig tyngde som må til for å få gjennomslag for de aktuelle endringene som prosjektet kan komme til å peke på. Som forsker er det også min jobb å balansere aksjonsdelen og forskningsdelen i prosjektet. Så derfor tar jeg ansvar for at aksjonen styres i forhold til metodiske krav og at

forskningsdelen dokumenteres. For videre utvikling vil det være av betydning at også nøkkelpersoner i avdelingen lærer å ta dette ansvaret.

Ovenfor har jeg gjort rede for hvorfor jeg ønsker å bruke aksjonsforskning som design og metode for å søke å løse studiens forskningsspørsmål. Hvordan jeg har behandlet eget datamaterialet kommer jeg tilbake til i kapitel 5 og 6. For først vil jeg redegjøre for hvordan vi praktisk etablerte læringssystemet ”*utviklingsorganisering*” i en avdeling på Langerud Sykehjem.

4.0 UTVIKLINGSARBEIDET I EN AVDELING

4.1 Fra idé til etablering av læringssystemet i en avdeling

I kapittel 2.1 så jeg på forutsetningene for å etablere et permanent læringssystem etter ”modell” av Eikeland og Berg (1997) i en avdeling, da jeg mente at å etablere læringssystemet skulle bidra til både å svare på forskningsspørsmålene, men også å utvikle medarbeiderne og deres arbeid i sykehjemmet. I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg praktisk gikk frem for å etablere læringstiltaket *utviklingsorganisering/arbeidsorganisering*. Deretter gjør jeg rede for mine roller i dette utviklingsarbeidet.

Som leder for fagseksjonen på Langerud Sykehjem hadde jeg ansvar for å utvikle og etablere ulike læringstiltak på sykehjemmet. Sykehjemmet hadde valgt å satse på kompetanse og læring for å nå målsetning om å utvikle seg til en lærende organisasjon. Derfor var fagseksjonen ved sykehjemmet en relativ stor seksjon og kunne jobbe med flere læringstiltak samtidig. Som tidligere nevnt var læringstiltakene, 1) ulike videreutdanninger for alle faggrupper, 2) bedriftsintern hjelpepleierutdanning, 3) opplæringsprogram for praktikanter fra A-etat, 4) ulike spesialistgrupper m.m. De ulike læringstiltakene og utprøvingen av det nye læringstiltaket *Utviklingsorganisering/arbeidsorganisering* vil til sammen forsterke sykehjemmet satsning på kompetanse. Sykehjemmet var i ferd med å bli en dynamisk organisasjon, hvor kompetanse var satsningsområdet for å oppnå kvalitet i tjenesten og var nå på god vei til å nå sin målsetning om å bli en lærende organisasjon. Å satse på kompetanseutvikling hadde også vist seg å være en rekrutterende og stabiliserende faktor for medarbeiderne på sykehjemmet. Noe som forskningsrapporten Rødvei, (2000) Nordlandsforskning nr.11 også viste. Så ledelsen på sykehjemmet var optimistiske når planleggingen av det nye læringstiltaket nå var i gang.

4.2 De tre fasene i etableringen

Å etablere læringssystemet *utviklingsorganisering/arbeidsorganisering* hvor erfarings- og organisasjonslæring er fokus var en prosess jeg delte opp i tre faser. Etter en viktig regel for utviklingsarbeid om å tilpasse utviklingsarbeid til primæroppgavene som er arbeidet med pasientene. I planleggingen av de ulike fasene var det nødvendig å tenke igjennom

ansvars- og myndighetsområdene og hvordan medarbeiderne skulle involveres i arbeidet. For oversiktens skyld har jeg nedenfor valgt å presentere de ulike fasene i en tabell. Deretter forklarer jeg de ulike fasene og hvordan vi nådde målene.

2004

Faser	Hva gjøres	Tidsrom	Ansvar	Mål
Fase 1	Innledende samtaler med nøkkelpersoner	Fra mars – april	Prosjektleder	Å komme i gang i avdelingen.
	Samtaler med personalet i avdelingen Oppstartseminar i dialogkonferanseform m/ oppgaveløsning	Dato 21.04.04	Prosjektleder/ Nøkkelpersoner	Dokumentasjon
Fase 2	Etablere og jobbe med systemene / rutinene i arbeidsorganiseringen	I april og mai	Prosjektleder/ Nøkkelpersoner sammen med medarbeiderne	Å etablere arbeidsorganisering og utviklingsorganisering
	Trene medarbeiderne i utviklingsorganiseringen		Prosjektleder	Dokumentasjon
Fase 3	Trene i utviklingsorganisering på å ta med løsningene over i arbeidsorganisering	Fra juni og fremover	Prosjektleder og alle medarbeiderne	Å etablere prosjektet på systemnivå. Dokumentasjon

Før vi kunne starte fase 1 måtte det nye læringstiltaket, utviklingsorganisering / arbeidsorganisering aksepteres i ledermøtet og arbeidsoppgavene mine gjennomgås. Jeg valgte først å presentere ideen for institusjonssjefen. Ideen var ikke ny og overraskende, da den hadde utviklet seg gjennom samtaler med AFI, men også i ledermøtene, der AFI også var til stede. AFI's medarbeidere var viktige medspillere i denne perioden. De hadde kunnskaper og erfaringer å bidra med i utviklingen av ideen.

Institusjonssjefen og jeg snakket om hvordan vi skulle få til utviklingsarbeidet og var engasjerte og entusiastiske begge to. Men hun ville ikke ta beslutningen alene og ba meg legge frem ideen på et ledermøte. På det neste ledermøte la jeg frem tankene mine om læringssystemet utviklingsorganisering / arbeidsorganisering og hvordan vi kunne prøve det ut i en avdeling på sykehjemmet. Ledergruppa hadde erfaringer fra 4-kantsamtalene og så at læringssystemets hensikt var å videreutvikle disse. De var også enige i at de nye læringstiltaket vil styrke sykehjemmets tanker om hvordan bli en lærende organisasjon. Det neste vi måtte gjøre var å gå igjennom mine arbeidsoppgaver for å finne ut hvordan vi skulle klare å gjennomføre det.

Å innføre læringssystemet i en avdeling ville ta mye av min tid, så noen av mine oppgaver måtte omfordles. Sammen kom vi frem til en god løsning; lederoppgaven for sykepleierne skulle midlertidig flyttes til seksjonsleder for omsorg. Seksjonsleder for omsorg ville få en ekstra oppgave, men gjennom læringstiltaket ville jeg følge avdelingen tett, så dermed tok jeg over noen oppgaver for henne. Vi måtte også bli enige om hvilken avdeling læringssystemet skulle prøves ut i. Under planleggingsfasen hadde jeg tenkt meg inn i en avdeling, fordi min erfaring er at hvis en tenker rundt faktiske medarbeidere og pasienter blir planleggingsarbeidet mer realistisk og løsningene blir bedre. Derfor presenterte jeg, hvilken avdeling jeg hadde tenkt at vi burde starte i, men da møtte jeg motstand.

Hovedmotstanden var at den avdelingen hadde fått mye oppmerksomhet i Prosjekt Langerud derfor mente flere i ledergruppa at nå burde en annen avdeling få oppmerksomhet. Nettopp at avdelingen hadde fått mye oppmerksomhet, mente jeg var en grunn til å legge arbeidet dit. Fordi avdelingen var vant til endringer, de hadde tatt på seg flere utprøvingstiltak i Prosjekt Langerud perioden, så et nytt læringstiltak ville ikke overraske dem. Men flere i ledergruppa mente fremdeles at vi skulle finne en annen avdeling, så vi snakket litt rundt de ulike avdelingene og ble etter hvert enige om å starte i en annen avdeling. At jeg måtte tenke en annen avdeling på sykehjemmet var ikke så viktig for meg, det viktigste var å få besluttet at arbeidet skulle komme i gang.

Konklusjon i ledermøtet var at læringssystemet Utviklingsorganiser / Arbeidsorganisering ville være verdifullt for sykehjemmet, fordi vi ville få data om hva læringstiltaket kunne utvikle av kunnskaper. Sykehjemmet ville også få en verdifull erfaring i hvordan kunnskap

kan bygges, gjennom å systematisere erfaringskunnskaper. Å prøve ut læringssystemet i en avdeling skulle også være et forskningsarbeid. AFI tok på seg veilederansvaret for forskningsarbeidet, da jeg ønsket å bruke arbeidet i læringssystemet som empiri i min hovedfagsoppgave. I møtet ble vi i ledergruppa på Langerud Sykehjem enige om at jeg kunne bruke data fra forskningsarbeidet i avdelingen til min hovedfagsoppgave. Da ledelsen på sykehjemmet tok denne beslutningen, besluttet forskerne fra AFI at de ville bruke to av sine medarbeidere inn i ytterligere en – to avdelinger for også å innføre læringssystemet der. Ovenfor har jeg gjort rede for hvordan ledergruppen på sykehjemmet ga sin tilslutning til at innføringen av læringssystemet kom i stand og at jeg kunne bruke dataene i forskningsarbeidet som empiri i min hovedfagsoppgave. Nedenfor vil jeg gå videre i prosessen og forklare de ulike fasene i utviklingsarbeidet.

4.2.1 Fase 1

Som vist i tabellen var målsetningen i fase 1 å komme i gang med utviklingsarbeidet å innføre læringssystemet. Utviklingsarbeidet skulle startes opp med et seminar hvor vi inviterte alle ansatte i avdelingen. Før oppstartseminaret fant jeg det hensiktsmessig å snakke med nøkkelpersoner i avdelingen, fordi det var viktig å fortelle om hva vi skulle starte opp og hvorfor. Nøkkelpersonene i en avdeling er sykepleier, arbeidsleder, seniorinstruktør og aktivtør (se kap.1). Dette var de samme personene som hadde erfaring fra 4-kant samtalene og kunne bidra med sine erfaringer når utviklingsarbeidet nå skulle inkludere alle medarbeiderne i avdelingen. En annen grunn til samtalene var fra Eikeland og Berg's (1997) metode, der de mener at medvirkning er viktig for den eller de berørte, slik at de kan påvirke de forskjellige fasene i et utviklingsarbeide. Derfor hadde jeg individuelle samtaler og felles samtaler med nøkkelpersonene og forklarte hva erfarings- og organisasjonslæring er og hvordan læringssystemet skulle fungere. Jeg informerte også om forskningsarbeidet og at jeg skulle bruke dataene i en hovedfagsoppgave. Hvordan samtalene utviklet seg kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

Oppstartseminaret hadde tre mål og skulle gjennomføres som en dialogkonferanse. Det første var å gi informasjon om utviklingsarbeidet. Det neste var hvordan vi skulle etablere en møteplass for *utviklingsorganisering* og det tredje var hvilke temaer som skulle tas opp der og bringes over i *arbeidsorganisering*. Eikeland og Berg (1997,s.65) Formålet med

konferansearbeidsformen er å bidra til å skape en felles, omforent oppfatning om nåtilstanden, hvilken utvikling man er inne i, hvilke handlingsmuligheter og utfordringer denne gir for fremtiden og hvilke mål man vil prioritere. Før oppstartseminaret sendte vi en skriftlig invitasjon til alle medarbeiderne med program og en kort orientering om hva utviklingsarbeidet bestod i, for at medarbeiderne skulle være forberedt.

Vi gjennomførte oppstartseminaret på fastsatt dato. Avdelingen fikk god informasjon om hva læringssystemet skulle være og gjennom å løse gruppeoppgavene kom avdelingen frem til at de praktiske rutinene og forbedre pasientomsorgen var oppgaver de ville prioritere å utvikle i læringssystemet. I oppstartseminaret ble vi også enige om når vi skulle starte første time i læringssystemet. Oppstartseminarets arbeidsform, dialogkonferanseformen er grundig forklart og diskutert i kapitel 6.

4.2.2 Fase 2

Målet i fase 2 var å etablere *utviklingsorganiseringen* som fast møteplass i avdelingen. Vi skulle også komme frem til hvordan vi skulle arbeide når vi var samlet og hvordan vi skulle arbeide i mellomperiodene. Dvs. hvordan ta med tiltakene vi ble enige om i *utviklingsorganiseringen* over i *arbeidsorganiseringen*. I oppstartseminaret hadde vi bestemt å møtes to dager i uken fra kl. 11.00 – 12.00 i avdelingen. Da vi startet opp i læringssystemet begynte arbeidet med struktur, gruppeprosesser, hvordan snakke sammen, hvordan jobbe sammen, hvordan dokumentere arbeidet og hvordan skulle vi samhandle. Vi startet med avdelingens praktiske rutiner og arbeidet videre med å utvikle pasientomsorgen. I fase 2 startet vi å møtes to ganger i uken, etter en periode endret vi det til å møtes en gang pr. uke. Arbeidet i fase 2 er grundig beskrevet og diskutert både i kapitel 6 og 7.

4.2.3 Fase 3

I fase tre var målsetningen å trene på vekslingen mellom *utviklingsorganisering* og *arbeidsorganisering*, og å etablere utviklingsarbeidet som et fast system i avdelingen. Vi hadde også i fase 2 arbeidet med å få til vekslingen mellom å finne frem til gode løsninger i møte og å prøve ut løsningene i avdelingen. Men det var med dette treningstiltaket som ellers med trening, det tar tid å endre arbeidsmetoder. Så det var først i fase 3 medarbeiderne ble virkelig gode til å finne nye løsninger på en problemstilling gjennom egne og andres erfaringer. For deretter å gå ut i avdelingen å prøve ut nye tiltak eller

revurdere tiltakene for å finne nye. Hvordan vi jobbet med dialog, refleksjon og spørsmål til hverandres erfaring er forklart og diskutert i kapittel 7. I kapittel 8 har vi jobbet i læringssystemet over tid, der viser medarbeiderne at de har lært å løse pasientproblemer gjennom dialog, refleksjon og samhandling. De har trent på å bringe nye løsninger inn i arbeidsorganisasjonen, derfor kan jeg tillate meg å si at læringssystemet har ført til utvikling av medarbeiderne slik at de løser sykehjemmets primæroppgaver på en bedre måte. Jeg har ovenfor gjort rede for hvordan vi praktisk innførte læringssystemet i sykehjemmet. I kapittel 6 7 og 8 diskuterer jeg prosessen i de tre fasene. Før jeg kan gå inn i diskusjonen er det viktig å gjøre rede for de ulike rollene jeg skulle forvalte. Da det er av betydning for hvordan jeg planla å arbeide sammen med medarbeiderne i læringssystemet.

4.3 Rollene jeg skulle forvalte

Da jeg planla å starte et forskningsarbeid på egen arbeidsplass, ble jeg klar over at jeg måtte forvalte ulike roller. Jeg var seksjonsleder for seksjon for fag og kompetanse og prosjektleder for forskningsarbeidet. Gjennom forskningsarbeidet fikk jeg ytterligere flere roller. Fordi forskningsarbeidet på sykehjemmet også skulle bli min hovedfagsoppgave var jeg student og forsker. Som leder av forskningsarbeidet fikk jeg også rollen som prosessveileder når avdelingen møttes i *utviklingsorganisering*. Altså var jeg leder, prosjektleder, prosessveileder, student og forsker.

Å være aksjonsforsker på egen arbeidsplass kaller, David Coghlan (2001) ”the permanent insider” det er å være klar over ulike roller. Utfordringen blir, sier han å kombinere rollen som forsker med rollene i den daglige driften. Dette kan føre til ambivalens og konflikt, når en blir stilt ovenfor valg der arbeidsoppgavene kommer i konflikt med hverandre. Den første utfordringer var i ledermøte da vi skulle finne frem til hvilke oppgaver jeg kunne kombinere med forskningsarbeidet. Den oppgaven løste vi godt fordi det var en samstemt oppfatning at læringssystemet var et godt tiltak for sykehjemmet. Slik sett hadde alle lederne interesse av å finne løsninger. Derfor var jeg ved godt mot, da jeg gikk i gang med arbeidet, jeg visste at både de andre lederne og AFI hadde tro på at det var riktig å gjennomføre forskningsarbeidet.

Coghlán (2001) peker også på at det er en fordel å være ansatt, fordi du forstår og du har en forforståelse om arbeidsplassen som gjør at du kan vurdere om prosjekter er gjennomførbare. Det er også betydningsfullt med innsideforståelsen når du skal utforme og velge strategi for et forskningsprosjekt. Det var også min erfaring fra utviklingen av ideen til innføringen av læringssystemet. Kunnskapene om sykehjemmet og forståelsen av hva som er mulig å kombinere i en hverdag som er fylt med primæroppgaver var nødvendig i planleggingsfasen. Det er også viktig her å skyte inn at dette forskningsarbeidet selvfølgelig kunne vært planlagt av en utenforstående, men da måtte en del spørsmål avklares med en som kjente organisasjonen og var villig til å bruke tid på det. Det var en problemstilling jeg ikke behøvde å ta stilling til. En annen mulighet hadde vært å gjennomføre et tilsvarende arbeid et annet sted, det ville utvilsomt ha ført til et langt større arbeid for å få innpass som forsker og for å prøve ut læringssystemet. Så å være ansatt leder å få til et forskningsarbeid hadde så langt hatt sine fordeler.

I planleggingsfasen stilte jeg også noen spørsmål til rollen min som prosjektleder. Som prosjektleder og leder har jeg myndighet til å beslutte at dette er et prosjekt som skal gjennomføres, hva da med frivillighet? Hadde avdelingen noe valg? Dette var spørsmål jeg hadde tenkt igjennom, men ikke funnet noen gode svar på. Jeg tok spørsmålene opp med ledergruppa og vi ble enige om, jo avdelingen skal ha et valg og de skal oppleve dette som et spennende forskningsarbeid som de har lyst til å være med på. Det var en utfordring som jeg kommer jeg tilbake til i kapittel 6. Som prosjektleder for forskningsarbeidet fikk jeg også rollen som prosessveileder i læringssystemet *utviklingsorganisering*. Som veiler i prosessen med medarbeiderne i avdelingen, stilles det krav til kunnskap. Eikeland og Berg (1997;93) arbeidet med utviklingsoppgaver og organisasjonslæring krever en prosesskompetanse som kommer med trening og bevisstgjøring omkring egen atferd og virkningene den har på andre. Det krever en stor grad av sosial sensitivitet og intelligens.

Kravene forfatterne stiller er omfattende, men min kliniske erfaring og erfaring fra lærerjobben i sykepleierhøgskolen var en trygghets faktor for denne jobben. Dessuten hadde vi drøftet oppgavene i læringssystemet både i ledergruppa og med AFI så jeg hadde tro på at jeg ville få det til. En annen faktor som var viktig var at jeg trodde på læringssystemet, det å tro på noe gir gode muligheter for å lykkes men da kan fallgraven være å ikke ville se at det går galt eller kan gå galt. Derfor var jeg glad for muligheten jeg

hadde til veiledning fra Eikeland. Hvordan jeg jobbet i rollen som prosessveileder kommer jeg tilbake til i kapittel 6 og 7 men også i kapittel 8. Nedenfor vil jeg vise til likheter mellom aksjonsforskningsprosessen og andre prosesserformer som også gav trygghet i arbeidet.

4.3.1 Utviklingsarbeidet er både en læreprosess og en forskningsprosess

Læringssystemet *utviklingsorganisering/ arbeidsorganisering* er også en læreprosess.

Læreprosessen består av faser som det er vanlig å identifisere som vist nedenfor, den er også ofte tegnet som en sirkel. Denne prosessen kalles i sykepleiesammenheng for sykepleieprosess og brukes som metode for å løse pasienters problemstilling. Fra Karoliussen og Smedbye (1981). Men Eikeland og Berg (1997) kaller den for en læreprosess og den består av 5 punkter. 1) Problemidentifisering, 2) datainnsamling, kartlegging, 3) løsningsforslag, valg av tiltak, 4) plan for gjennomføring, 5) evaluering.

Denne læringsprosessen har i litteraturen ulik betegnelse, men den kan også sammenlignes med aksjonsforskningsspiraler. Den er beskrevet slik av Street, and Robinson (1995):

1) Reconnaissance or preliminary investigation, 2) Research question or problem, 3) Plan for action, 4) Take action and collect data on action, 5) Analyze data, 6) Reflection. Fra mitt kliniske arbeidet har jeg lang erfaring i å bruke sykepleieprosessen. Som lærer har jeg identifisert likheten mellom læringsprosessen og sykepleierprosessen tidligere. Så da jeg nå også kunne se likheten til aksjonsforskningsprosessen gav det meg trygghet i arbeidet som aksjonsforsker.

Riktignok hadde jeg ikke tidligere jobbet med aksjonsforskning, men jeg var kjent med metoden og hadde fra tidligere arbeid jobbet med aksjonsdelen. Å jobbe med forskningsdelen av prosessen, var å føre nøyaktige notater i timene i læringssystemet, stille spørsmål til notaene og skrive referater. For deretter å jobbe systematisk med notater, referater og opplevelsene for å bestemme meg for hva og hvordan jeg skulle følge opp i neste time. Den kontinuerlige dokumentasjonen av aksjonene gjorde arbeidet til forskning. Aksjonsforskning som metode har jeg beskrevet i kapittel 3. I kapitlet viser jeg til flere teoretikere som beskriver aksjonsforskning på ulike måter. For eksempel sier Holter og Schwartz-Barcott (1993) at aksjonsforskning er teknisk, praktisk og frigjørende. Hart og Bond (1996) hevder at aksjonsforskning er eksperimentell, organisasjonsrettet, profesjonaliserende eller bemyndigende.

Kirkevold (2001) peker i sin artikkel blant annet på forskerens forskjellige roller når en beskriver aksjonsforskning. I eksperimentell og / eller teknisk aksjonsforskning, har forskeren den mest aktive rollen og er den som har kontroll over prosessen, selv om endringsarbeidet skjer i samarbeid med praksis. Endringsarbeidet styres i stor grad av vitenskapelig teorier og metoder. Praksisorientert aksjonsforskning kan i stor grad være både organisasjonsrettet og profesjonaliserende. Hovedfokuset er på et praktisk problem som skal løses gjennom systematisk endringsarbeid i samarbeid mellom forskere, ledere og eller klinikere.

Materialet mitt bærer preg av at jeg hadde en mye mer aktiv rolle til å begynne med. Men at det klart endret karakter, for i slutten av fase 3 bærer forskningsarbeidet preg av at medarbeiderne hadde den mest aktive rollen. Da var hovedfokuset flyttet fra at jeg styrte til at vi sammen påvirket prosessen. Gjennom likeverdige og gode relasjoner fikk medarbeiderne og jeg etter hvert like stor innflytelse på definisjonen av hva som er problemet, beslutninger om mål og valg av tiltak for å nå målene. Denne typen aksjonsforskning har som mål å gi medarbeiderne kunnskap om og innsikt i sin egen situasjon og faktorer som eventuelt hindrer dem å endre i den ønskede retningen. Gjennom dialog, refleksjon og samhandling skal medarbeiderne opparbeide en ny bevissthet og nye handlingsmuligheter. Det bidro til endringer i måten arbeidet ble forstått og organisert på. Et aksjonsforskningsprosjekt kan ha flere elementer i seg og kan dessuten endre karakter underveis sier Kirkevold(2001) i sin artikkel.

Å være leder for timen i *utviklingsorganisering* var min oppgave i fase 1 2 og 3 men det var også meningen at denne rollen etter hvert skulle overføres til en nøkkelperson. Det vil jeg også komme nærmere inn på i kapittel 7 og 8. Jeg har ovenfor gjort rede for hvordan vi planla og innførte læringssystemet *utviklingsorganisering/ arbeidsorganisering* i en avdeling på sykehjemmet. Dette var en prosess i tre faser. Jeg har også beskrevet hvilke overveielser både sykehjemmet og jeg gjorde i forvaltningen av de ulike rollene jeg hadde. Videre i neste kapittel stiller jeg flere spørsmål til forskningen og meg som forsker.

5.0 REFLEKTERENDE SPØRSMÅL

5.1 Nyttige spørsmål til en forsker som er i utvikling

I forrige kapittel beskrev jeg hvordan Langerud Sykehjem praktisk etablerte læringssystemet, *utviklingsorganisering / arbeidsorganisering*. Før jeg kan behandle forskningsspørsmålene i oppgaven gjennom analyse og diskusjon ønsker jeg å klargjøre veien dit. For som jeg sa var læringssystemet også et forskningsprosjekt. Å utvikle seg som forsker er både en faglig og en personlig utfordring. Den som skal forsøke å bringe frem noe nytt på et felt, vil støte på flere utfordringer. For å få frem utfordringene har jeg valgt å stille spørsmål til meg selv som forsker. Spørsmålene er ikke ment å være selvbekreftende, det er heller de kritiske brillene jeg tok på meg. Jeg trodde at læringssystemet ville nå målet å utvikle medarbeiderne, derfor var også viktig at jeg forberedte min rolle. Gjennom å belyse spørsmålene ønsker jeg å vise de ulike dilemmaene jeg har stått ovenfor.

5.2 Spørsmål 1

Det første spørsmålet jeg stilte meg selv når jeg begynte å behandle materialet mitt var, hvor beredt er jeg til å provosere de eksisterende virkelighetsoppfatninger? Å provosere enkeltes virkelighetsoppfatning har jeg kanskje allerede gjort ved valg av metode. Å være student og forsker og bevege seg inn i en aksjonsforskningsprosess vil av mange bli oppfattet som en ikke helt stuert vitenskapelig prosess, selv om forskere, blant annet ved AFI har jobbet etter disse prinsippene i flere tiår. Aksjonsforskningens praktiske virkefelt har vært arbeidsorganisasjoner i privat og offentlig sektor. Prosjekter der ledere og ansatte har samarbeidet om ulike former for utviklingsprosjekt. Aksjonsforskeren er i tillegg til å være forsker også praktiker som søker å utvikle / løse praktiske problemer i organisasjonen. Forskeren er i feltet sammen med medarbeiderne opptatt av å finne løsninger som utvikler både organisasjonen og medarbeiderne. All slik handling er nødvendigvis lokalt initiert, sier Pålshaugen (1994), men som samfunnsforskning for øvrig, må også aksjonsforskning ha en viss generell karakter, dersom den skal kunne gjøre krav på generell interesse. Det vil si, sier han at aksjonsforskningens oppgave også er å bidra til å utvikle generelle virkemidler, i form av praktiske metoder som kan anvendes i

organisasjonsutviklingsprosesser som sikter mot bedre produktivitet, arbeidsmiljø og medbestemmelse i bedrifter og organisasjoner.

Å ha som målsetning for denne studien å utvikle virkemidler som er valg av metoder, teknikker eller verktøy for å løse forskningsspørsmålene ville være for ambisiøst. Da fant jeg det riktigere å se til hva etablerte forskere hadde utviklet og heller prøve ut deres metode. For en som er relativt ny i feltet kan dette gi både innsikt og lyst til videre utvikling. AFI har som sagt hatt sitt praktiske felt i ulike arbeidsorganisasjoner i flere tiår. De har prøvet ut ulike virkemidler i mange ulike organisasjoner. Så å støtte seg til deres kompetanse og erfaring var riktig. Etter ha blitt kjent med metoden som Eikeland og Berg (1997) beskriver som utviklingsorganisering / arbeidsorganisering opplevde jeg det spennende og utfordrende å etablere læringssystemet og se hvordan dette systemet var med å utvikle både avdelingen, medarbeiderne og meg selv.

Et annet interessant trekk som Pålshaugen (1994) bringer inn er, på det teoretiske plan stilles samfunnsvitenskapen ovenfor det problem at den ikke er alene om å ha viten om samfunnet og han stiller spørsmålet; Hvordan håndtere forholdet mellom den fortolkningen en organisasjonsteoretisk studie gir av en bestemt arbeidsorganisering, og den eller de fortolkninger medlemmene av arbeidsorganisasjonen selv har? Her er det blitt argumentert for ulike perspektiver i forskjellige samfunns eller vitenskapsteoretiske tradisjoner, men som blant andre han selv har argumentert for må forholdet mellom samfunnsviterens og andre samfunnsmedlemmers viten betraktes som et komplementært forhold, med to ulike former for viten som kan tilbakeføres til ulike former for diskurser, samfunnsvitenskapens diskurser og samfunnslivets diskurser. Om denne viten kan betraktes som komplementær er jeg usikker på da Eikeland (2006a) stiller spørsmålet, hva betyr komplementær og han viser til at komplementær betyr å utfylle hverandre som brikker i et puslespill og det er ikke slik jeg oppfatter Pålshaugen. Han viser tilbake til to ulike kontekster der to ulike diskusjoner foregår, om de utfyller hverandre er mer usikkert?

Eikeland (2006a,s.18) sier det enda tydeligere: Complementary parts retain separate tasks or roles, separate functions. In many way complementarity freezes the relationships in divisions tasks in work organisations, or generally between roles in social systems.

Together they make up a whole society, work organisation, or whatever. But what kind of whole or totality is this relationship between researchers and field-practitioners part of?

Hvis denne kunnskapen er komplementær så skal den altså utfylle hverandre mener Eikeland, jeg ble inspirert av dette overordnede perspektivet men ser ikke muligheten å forfølge den videre. Det jeg derimot ønsker å se videre på nå er de ulike formene for kunnskap samfunnsvitenskapens og samfunnslivet. Er den ene mer sann eller riktig enn den andre? Begge formene for kunnskap er sanne innen for sin kontekst. Det går ikke å rangere kunnskapen, det går heller ikke å innordne disse formene for kunnskap hierarkisk, hvor den ene typen kunnskap skal betraktes som overordnet den andre, i forhold til sannhet. Det jeg ønsket å vise i denne oppgaven er at det går an å koble disse kunnskapene sammen og det kan være utfordrende, ved å bringe forskeren og medarbeiderne sammen og gjennom dialogen utvikle kunnskapen videre. Samtidig ønsker jeg også å vise at det kan tjene både organisasjonen og medarbeideren. Hvis en tar på seg den oppgaven stilles det krav til forskeren sier Pålshaugen (1994). Både å bidra til å utvikle nye former for forståelse hos medlemmene av arbeidsorganisasjonen og dermed være til hjelp for praktiske forbedringer; samt å utvikle ny forståelse av de metoder og virkemidler som brukes for å oppnå dette.

Pålshaugen (1991) inspirerte meg således med sine utspill til samfunnsforskningen. Til læringssystemet Utviklingsorganisering kommer medarbeiderne med sin kunnskap om avdelingen. Jeg som aksjonsforsker har med meg forståelsen for hvilket arbeid vi kan utvikle og hvilken metode det er hensiktsmessig å bruke. Da møtes to ulike kunnskapsformer som har som mål å utvikle seg sammen. Aksjonsforskning er i sin karakter endringsorientert og den har til hensikt å hjelpe medarbeiderne med å utforske sin egen situasjon nettopp for å utvikle og endre den. I læringssystemet, ved hjelp av dialogen, refleksjonen og samhandlingene vil medarbeidernes utvikling føre til praktiske forbedringer. Hvis læringssystemet fungerer som en møteplass der dette arbeidet kan utvikles, vil en kunne si at vi også utviklet ny forståelse for metode og virkemidler som er brukt for at medarbeiderne kunne utvikle seg.

5.3 Spørsmål 2 og 3

Mitt neste spørsmål var, hvor motivert er jeg for oppgaven? Innledningsvis beskrev jeg gleden over å bli kjent med AFI og Olav Eikeland, fordi de gav meg noen svar på spørsmål jeg hadde tumlet med både gjennom arbeid og studier (Se kapitel 2). Så motivasjonen for å gå i gang med prosjektet var god, men det er med dette prosjektet som med mange, til tross for et godt utgangspunkt så har det vært mange utfordringer som har satt motivasjonen på prøve. Ser jeg tilbake på det året jeg jobbet med utvikling og forskningsarbeidet i avdelingen, var den tiden spennende og motiverende, fordi vi opplevde å mestre. Læringssystemet utviklingsorganisering fungerte, medarbeiderne opplevde å utvikle både avdelingen, pasientomsorgen og seg selv. Det var riktignok et stykke arbeid å komme dit, men mestringen gav motivasjon til å fortsette. Det som gjorde at motivasjonen vaklet, var avbruddene i skriveprosessen. Det har vært flere avbrudd og da jeg skulle starte opp igjen har det vært vanskelig å finne igjen motivasjonen.

På en annen side førte avbruddene til en modningsprosess for meg, når jeg tok fatt igjen hadde jeg utviklet meg eller modnet, slik at jeg å så på materialet med nye øyne. Blant annet ved et avbrudd og gjennom mye tenkning ble jeg klar over at denne oppgaven ikke kunne skrives, i en form som en lineær prosess. Her forstått som en oppgave med et teorigapittel og som deretter diskuterer alle sine funn opp mot teorien. De fleste hovedoppgaver og forskningsartikler jeg hadde lest basert på kvalitative metoder, har hatt denne fremstillingsformen. Dette førte til en dialog mellom Eikeland og meg om hvordan fremstille oppgaven. Jeg hadde et ønske om å beskrive mitt materiale som en aksjonsforskningsprosess, altså som en prosess hvor jeg tar det første forskningsspørsmålet, diskuterer dette opp mot relevant teori, for så å ta med relevante problemstillinger over til neste spørsmål og igjen diskutere dette opp mot annen teori og så videre. Slik så jeg for meg fremstillingen og bearbeidingen av materialet, men var det mulig?

Eikeland henviste meg til Bodil Dignæs (1992) sin hovedfagsoppgave i psykologi. ”Det er tøft å være ærlig”. Den oppgaven hadde en slik fremstillingsform, samtidig som han advarte meg om at enkelte lesere kanskje ikke ville like en slik måte å skrive på. Allikevel etter å ha lest Dignæs (1992) oppgave og annen litteratur tok jeg en beslutning på at det var

slik jeg kunne skrive oppgaven. Å ta beslutningen om å skrive oppgaven i den formen har krevd både utholdenhet, ærlighet og har gitt fornyet motivasjon. Ærlighet fordi denne formen forener det praktiske arbeidet med den teoretiske fremstillingen, utholdenhet fordi beslutningen skulle modnes og arbeidet ble mer uforutsigbart.

5.4 Spørsmål 4 og 5

Ovenfor har jeg vist hvordan jeg valgte å bygge opp og konstruere oppgaven, men et annet dilemma var å gjøre et valg på hvor personlig min stemme skulle være i fremstillingen. Det vil si, hvordan skal jeg formulere meg i skriveprosessen. Det skrevne kan fort oppfattes som en personlig stil. Men slik jeg forstår skrivestil er det også et valg med konsekvenser. Som jeg sa har jeg lest en del hovedoppgaver, artikler og forskningsrapporter basert på ulike kvalitative metoder og det som også slår meg er at teksten består for det meste av fakta. Det er viktig for forfatteren å få frem funn og fakta. Med dette prøver jeg ikke å si at det ikke er viktig, men med den måten å skrive på, oppfatter jeg at forfatteren prøver å usynliggjøre eller anonymisere seg selv. Denne studien er en aksjonsforskningsstudie, det er også en læreprosess. En læreprosess ikke bare for medarbeiderne men også for meg. Derfor må denne prosessen få en mer personlig form, fordi min læreprosess var med å føre medarbeiderne videre. Det ville være uriktig å ikke bringe min læreprosess inn, da den har betydning for utviklingen i avdelingen. Det har jeg vist til tidligere i oppgaven og det kommer også tydelig frem i kapitel 6 7 og 8.

En annen måte å sette søkelyset på fakta på kan være et ønske om å se dette i en årsak - virkning sammenheng. Men med en slik forståelse henter en idealer fra kvantitative metoder, der idealene er objektivitet, entydighet, kontroll og generalisering, der resultatene er hentet fra et stort antall informanter og har til hensikt å kunne generalisere kunnskaper. I min søken etter litteratur leste jeg et sammendrag av en studie fra *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 2006,13, Keywords: focusgroups, high security, patient perceptions, violence. En kvalitativ studie der forskeren hadde brukt fokusgruppeintervju som metode, i sitt forsøk etter å finne eller forstå hva som førte til aggressiv atferd og vold i en sykehusavdeling. Slik jeg oppfattet sammendraget, ble studien presentert slik at en kom i tanker om at dette er en kvantitativ studie som presenteres. Fordi den viser til fire viktige faktorer som "årsaker" til volden. I samfunnsforskning ser vi ikke etter årsaker, men vi prøver å forstå sammenhenger som fører til at pasientene utøvde vold. Et spørsmål

en da kunne stille seg er om forskningen blir mer troverdig hvis den får en karakter av årsak – virkning over seg? Metodediskusjonene i forskningen er lange og historiske og tanken om enhet i vitenskapene eksisterer. Mitt ønske er ikke å blåse liv i en metodediskusjon her, men å besvare spørsmålene om hvor utholdene jeg klarer å søke etter inntrykk og hvor ærlig og ekte klarer jeg å føre frem materialet.

Mitt materiale er basert på aksjonsforskning og jeg skal forstå og fortolke hvilke sammenhenger som førte til endringer og utvikling av medarbeiderne slik at både pasientomsorgen og måter arbeidet ble organisert på utviklet seg. Det arbeidet er basert på deltakelse og resultatene av arbeidet i avdelingen foreligger språklig i form av nøyaktige nedtegnelser fra samtaler i læringssystemet. Det er ikke noe mål for meg å omsette det i digital eller grafisk form. Det jeg gjør er å analysere teksten i materialet og analysen vil frembringe ny tekst. Hele læreprosessen jeg har vært igjennom ser jeg som en rekke fortolkninger av tekst. Min oppgave er å forstå mitt eget tekstmateriale og se sammenhenger. Jeg har vært delaktig i prosessene, jeg har øvet innflytelse og påvirket hendelsesforløpet, derfor er det også riktig å ha en tydelig stemme i skriveprosessen. Med det mener jeg ikke å gjøre meg selv til en hovedperson men jeg vil blant annet skrive i jegform der det er naturlig, slik at jeg har en stemme inn i materialet.

Harriet Bjerrum Nielsen(2001) sier det finnes ingen sikre oppskrifter på hvordan man skriver gode artikler / forskningsrapporter på basis av kvalitative data. Det blir leseren, smak og behag og vitenskapssyn som vil virke inn på hva som oppfattes. Poenget for meg med å skrive på denne personlige og biografiske måten er at det tydeliggjør noen læringsprosesser av mer allmenn karakter som jeg forsøker å fange inn gjennom aksjonsforskningsspiraler. I artikkelen ønsker Bjerrum Nielsen(2001) å dele sine synspunkter og erfaringer som skribent, veileder og redaktør og trekker opp linjer som jeg finner nyttige i fremstillingen av materialet. Hun belyser også et annet hovedpoeng i artikkelen. Hvordan bruke materialet og det fikk meg til å bli bevist og tydeligere i fremstillingen.

Bjerrum Nielsen(2001) sier det er to måter å bruke kvalitativt materielt på. På den ene siden der hovedpoenget er av teoretisk art og hvor empirien brukes som en illustrasjon. Den andre måten er der hensikten er å formidle resultatene fra en analyse av et empirisk

materiale. Da brukes materialet som dokumentasjon. Det jeg ønsker å gjøre er å forstå forskningsspørsmålene gjennom en analyse av materialet, en diskusjon av teori og å formidle resultatet fra de analysene jeg har gjort fortløpende gjennom aksjonsforskningsprosessen og den neste analysen som handlet om å velge ut det som var meningsbærende.

Hvor selvstendig greier jeg å sortere det materialet jeg finner? Det spørsmålet indikerer at jeg på en rekke punkter i en forskningsprosess kan bli stilt ovenfor valg, om å holde meg til det kjente å det trygge eller å gå inn i det farefulle og det ukjente. Når jeg som relativt ny i faget skal begi meg inn i det ukjente vil en alltid søke etter en viss form for trygghet. Tryggheten jeg hadde var vissheten om veiledning underveis i prosessen. På den annen side, hvis jeg skulle kunne hevde og utvikle ny kunnskap, ny forståelse av allerede utprøvde metoder så må også det ukjente utforskes. Som hjelp til sorteringsarbeidet har jeg funnet det nyttig å se til Haavinds metode for å analysere materialet, det er alltid en hjelp i se hva etablerte forskere har funnet hensiktsmessig når de beskriver egen forskning. Haavind(2000) gir en oversikt over fortolkende metode som en prosess i seks trinn. Denne prosessen finner jeg nyttig ved forståelse og behandling av materialet. Fangen(2004) skriver om første, andre og tredjegrads fortolkning. Hennes innføring i hvordan jobbe med analysen, har også vært med på innspire meg til å lete etter meningssammenhenger som er noe mer enn det jeg først så og opplevde. Dette førte meg tilbake til materialet, som måtte vurderes på nytt eller i et nytt perspektiv. Det vil jeg også komme tilbake til i kapittel 6 7 og 8.

5.5 Spørsmål 6 og 7

Hvordan forholder min forskning seg til mine personlige forutsetninger? Dette spørsmålet krevde at jeg tenkte igjennom hvilken kunnskap og hvilke forutsetning jeg hadde for at løse denne formen for oppgave. Aksjonsforskningsfeltet var ukjent, men med god veiledning og fordypning i litteratur lærte jeg å jobbe med medarbeiderne etter prinsippene som nevnt foran. Dessuten erfarte jeg raskt at i selve veiledningsprosessen, der hadde jeg kunnskaper og erfaringer fra lærerjobb som var nyttige. Å følge opp læringssystemet, dokumenter hva vi gjorde, altså treningsoppgavene, samt å følge opp i teorien hva jeg fant ut fungerte kan på mange måter sammenlignes med å følge opp pasienter i klinikken. Dette

var arbeid jeg likte og som jeg også hadde mye erfaring fra. Som jeg har vist til tidligere er selve aksjonsforskningsprosessen og sykepleierprosessen sammenfallende. Det var også motiverende og spennende at metoden gav raske resultater, både for medarbeiderne og meg selv.

Hvor dristige spørsmål våger jeg å stille. Hvor åpen for alternative inntrykk tør jeg være når jeg skal forfølge spørsmålene? Som relativt ny og urutinert forsker vil selvfølgelig selv de enkleste spørsmål oppleves som dristige. Derfor opplevde jeg det som viktig å ha noen å snakke med i prosessen. Veiledning kan åpne for nye spørsmål og for nye måter å se svarene på. Selv om jeg ovenfor også beskrev hvordan jeg har modnet gjennom avstand til materialet, har veiledningen hatt betydning for hvordan jeg har formulert spørsmålene og sett alternativer til det første og mest åpenbare svaret. Videre vil også andre bedømme hvordan jeg har behandlet materialet og gjennom det vil jeg også få svar og nye perspektiver på eget materialet. Dette handler om åpenhet, hva jeg tør å utsette meg for og hvordan jeg tør å møte andres og nye svar. Dette handler om hvilke erfaringer jeg har i å la andre vise meg nye muligheter både på gode og mindre gode måter. Å ta imot tilbakemeldinger er en personlig bearbeidingsprosess som det har vært klokt å minne meg selv på.

Jeg har ovenfor stilt flere spørsmål til meg selv som forsker og sett på hvilke utfordringer jeg ble stilt ovenfor når jeg gikk i gang med dette forsknings- prosjekt. Det har vært nyttig å stille disse spørsmålene før jeg går i gang med å analysere materialet, da spørsmålene har brakt frem noen valg som gir både meg og leseren en retning på hva jeg vil føre frem i dette prosjektet.

6.0 DIALOGKONFERANSE

6.1 Hvordan svare på forskningsspørsmålene i oppgaven

I kapittel 5 stilte jeg en del spørsmål til meg selv som jeg mente var nyttig å klargjøre som en del av forskningsprosessen. En aksjonsforskningsprosess er også en læreprosess, det er for så vidt en hver forskningsprosess, men forskjellen er at jeg har vært en aktiv deltaker fra innsiden, sammen med feltet jeg har studert. Ikke observatør fra utsiden slik det vanligvis er. Derfor mener jeg det er viktig å synliggjøre min prosess. For å få frem utfordringene valgte jeg å stille en del spørsmål. Gjennom å belyse spørsmålene ønsket jeg å vise de ulike dilemmaene jeg har stått ovenfor. Jeg viste også til hvorfor det var viktig å skrive på denne personlige og biografiske måten. Det var for å tydeliggjøre egne læringsprosesser som kan være av en mer allmenn karakter som jeg forsøkte å fange inn gjennom aksjonsforskningsspiraler.

Tidligere i oppgaven sier jeg at forskningsspørsmålene sprang frem av uløste spørsmål i sykehjemmet. Forskningsspørsmålene var ikke konkret formulert, men innholdet i spørsmålene hadde en reflektert over i lang tid. Så da ledergruppa på Langerud bestemte at forskningsarbeidet ikke bare var en god ide, men at dette tror vi på og vill prøve ”ga spørsmålene seg” som utfordringer produsert av situasjonen ved sykehjemmet. Både å stille spørsmålene, som var:

Spørsmål 1, *Hvordan kan Langerud Sykehjem samordne og lede medarbeidere med høy formal eller realkompetanse, slik at det fremmer sykehjemmets løsning av primæroppgaver og fører til videreutvikling av den enkelte medarbeider?*

Spørsmål 2, *Hvordan kan Langerud Sykehjem være med å tilrettelegge for at medarbeidere har rett kompetanse til å løse primæroppgaver?*

Spørsmål 3, *Hvordan kan Langerud Sykehjem være med å tilrettelegge for at medarbeidere systematisk lærer å forbedre utformingen og løsningen av primæroppgavene i avdelingen?*

og svare på dem var en prosess som hadde sin bakgrunn helt fra Prosjekt Langerud.

Som tidligere referert var dette et prosjekt som stilte spørsmål ved hele organiseringen av sykehjemmet. Der både ledere og forskere jobbet for å finne frem til gode og riktige

organisasjonsformer som skulle fremme den mest hensiktsmessige måten å løse sykehjemmet primæroppgaver på. Prosjekt Langerud og omstillingen av sykehjemmet hadde pågått i flere år før mitt prosjekt aktualiserte seg. Omstillingen og de ulike prosessene på sykehjemmet var bakgrunnen for at spørsmålene så og si gav seg. Derfor er det også hensiktsmessig å dele svaret på spørsmålene inn i den prosessen som faktisk fant sted. Ledergruppa og forskerne fra AFI hadde en tro på at svaret på spørsmålene lå i å innføre og jobbe i læringssystemet til Eikeland og Berg(1997).

Det var samlet mye data i årene Langerud hadde jobbet med utviklingsmulighetene. Data var samlet i møter, ulike prosesser og gjennom samtaler med medarbeiderne på alle avdelingene. I dataene var det kommet fram at medarbeiderne hadde erfaringer fra sin arbeidshverdag som de ønsker å gjøre noe med. Disse erfaringene handlet både om å forbedre pasientomsorgen og om å finne andre løsninger på praktiske problemer. Med den bakgrunn var ønsket om å innføre læringssystemet til Eikeland og Berg (1997) ikke en ide fra ledere og forskere, men det var basert på tolkninger av data fra evalueringen sykehjemmet gjorde av utviklingsprosessen, samtaler med medarbeidere og dermed forankret i praksis. Dette var bakgrunnen for hvordan forskningsspørsmålene hadde utviklet seg. At jeg som aksjonsforsker på Langerud også var igjennom en utvikling, som førte frem til at jeg tok valg på hvordan prosjektet ble utformet og gjennomført har jeg vist tidligere i oppgaven. Det som gjenstår er evalueringen og diskusjonene, eller hvordan svare på forskningsspørsmålene.

6.2 Hvordan svare på spørsmålene handler også om analyse

Malterud(1996) Målet med kvalitative forskningsmetoder er virkemidler for utvikling av kunnskap om kvaliteter, egenskaper og karaktertrekk ved ulike fenomener. Hensikten med analysen av datamaterialet er å se etter mønster og sammenhenger i datamaterialet.

Analysen skal skape en oversikt og systematikk. Datamaterialet fra denne studien er analysert i to prosesser, først i en kontinuerlig prosess fra de første samtalene med nøkkelpersonene i avdelingen, gjennom oppstartseminaret og videre etter hvert møte i læringssystemet. Denne analyseprosessen er sentral når en jobber med aksjonsforskning. Prosessen består av både aksjon og forskning. Som utgangspunkt for denne analysen har jeg brukt, the participatory action research process. Reproduces from Street & Robinson

(1995) with the permission of Blackwell Science Ltd. Dette er en prosess i seks ledd, 1) det første leddet er å se etter problemet å oppsummere tidligere erfaringer, 2) formulere en målsetning, 3) planlegge å utvikle tiltaket, 5) beskrive tiltaket, 6) implementere tiltaket, gjøre erfaringer eventuelt redefinere tiltaket og starte i en ny spiral. I denne prosessen skal en lære av erfaringer, derfor må erfaringene nedtegnes systematisk underveis slik at de kan bidra til fornyet innsikt. Erfaringene i aksjonen er systematisk dokumenter og kritisk reflekter over for å finne neste skritt i prosessen. Trinnene i prosessen representer fremdriftplan i prosjektet men har også fungert som en sjekkliste for innsamling og bearbeiding av data. Evaluering /analyse av arbeidet har vært grunnlaget for fortløpende refleksjon og læring. Aksjonsforskning er en strategi der jeg arbeider for endring, samtidig som jeg brukte prosessen kontinuerlig til å utvikle ny kunnskap.

Den neste analyseprosessen startet under skriveprosessen, da jeg skulle se på hvilke aksjonsforskningsspiraler som var interessante for problemstillingene i oppgaven. Hva kunne materialet kaste lys over? Hva hadde skjedd i læringssystemet, hvordan kunne jeg bruke materialet til å skape ny viten, eller bar det bare preg av det andre hadde gjort før? Hvordan var forskningsspørsmålene formulert? Denne prosessen handler om å finne frem til hva som er betydningsfullt i materialet. Hvilke organiserende prinsipper jeg skal følge og hvordan bygge opp argumentasjonsrekken ut i fra problemstillingene og materialet? Da valgte jeg å gå igjennom de ulike aksjonsspiralene fra forberedelse av timene i læringssystemet og timene i læringssystemet. Den prosessen handlet om å finne frem til de meningsbærende aksjonsspiralene som viste utviklingen av prosessen. I kapittel 6 7 og 8 viser jeg til begge disse prosessene. (Malterud 1996).

6.3 Å svare på spørsmålene var også en planlagt prosess

Å svare på forskningsspørsmålene i studien var en planlagt prosess, fordi vi mente innføringen av læringssystemet ville gi svar på spørsmålene. Da vi planla innføringen var det tre forutsetninger som måtte oppfylles for at læringssystemet til Eikeland og Berg(1997) skulle svare på forskningsspørsmålene. Eikeland og Berg(1997) beskriver dialogkonferanse som metoden for hvordan innføre læringssystemet, både Pålshaugen(1991) og Tovsen og Larsen(1998) gir de samme anbefalinger for å starte et endringsarbeid. Den neste forutsetningen var å lage en struktur i timene og å arbeide med

gruppeprosesser, dialog, refleksjon og samhandling, slik at det fremmet læring hos medarbeiderne. (Tveiten 1998; Teslo 2000; Schøn 1987; Bjørk 2003) Hvis de to første forutsetningen ble oppfylt ville den tredje følge, gjennom endring og læring i timene ville medarbeiderne utvikle seg og gjennom deres utvikling ville primæroppgavene i avdelingen bli bedre. Det er sammenhengen mellom disse tre forutsetningene som vil kunne si noe om svarene på forskningsspørsmålene, derfor har jeg valgt å dele inn diskusjonen etter disse tre forutsetningene.

Prosessen med å presentere svarene på forskningsspørsmålene er også skrevet som en aksjonsforskningsspiral. Der jeg viser hvordan teorien virker inn på hva som skjer i de neste timene i læringssystemet. Det betyr at teori er flettet inn der hvor vi behandler tema i læringssystemet. Det var det krevende å holde orden på i skriveprosessen, men det var slik vi arbeidet og jeg ønsker at fremstillingen av arbeidet skal være så nær opp til virkeligheten som mulig. I kapittel 5 viser jeg til en annen måte å skrive kapitlene på, en lineær prosess, da beskrives teoriinnholdet i kapitlet først, for deretter å diskutere empirien. Det ville kanskje skape et ryddigere inntrykk for leseren, men jeg har bestrebet forutsigbarhet ved å gi en oversikt innledningsvis i kapitlet deretter vil teori og empiri knyttes tett sammen.

6.4 Forskningsspørsmålenes utgangspunkt

Forskningsspørsmålene i en studie har ofte et utgangspunkt og kan av ulike årsaker forandres underveis. Slik er det også for denne studien. Da jeg startet prosjektet og i begynnelsen av skriveprosessen var spørsmålene klare, men da jeg kom frem til denne delen av oppgaven hvor jeg skal diskutere og besvare spørsmålene på bakgrunn av dataene, er de ikke like klare lenger. En av årsakene til å endre på spørsmålene kan være at datamaterialet gir bedre kunnskaper ved at spørsmålene omformuleres. Materialet i denne studien ble analysert underveis for å kunne møte medarbeidernes utfordringer i avdelingen, ikke for å svare på forskningsspørsmålene i studien. Men materialet ble også analysert under skriveprosessen og da var forskningsspørsmålene hovedfokus. Derfor vil jeg nedenfor redegjøre for synet forskningsspørsmålene i skriveprosessen. Spørsmålene endres ikke det er hvordan spørsmålene forholder seg til hverandre jeg ønsker å se på.

Haavind(2000)

Når jeg går tilbake i datamaterialet vil det være flere temaer som en kunne diskutere mer inngående i studien, for eksempel, gruppeprosesser, relasjoner, kommunikasjon m. fl. Jeg har i denne studien valgt å begrense diskusjonene til temaer jeg mente var relevante for å innføre læringssystemet og temaer jeg mente var viktige for å utvikle kunnskapene til medarbeiderne. For å innføre læringssystemet vil jeg i kapitel 6 diskutere arbeidsmetoden i dialogkonferansen om og hvorfor dette var en egnet metode. I kapitel 7 vil jeg vise hvordan vi jobbet med å få til en struktur i læringssystemet. I læringssystemet brukte vi dialog, refleksjon og samhandling som metode for å bevisstgjøre medarbeidernes kunnskaper og for å utvikle kunnskap i fellesskap.

Kunnskapene som medarbeiderne utviklet gjennom dialogen og refleksjonen førte til handlinger som forbedret både de praktiske rutinene og pasientomsorgen. Handlinger må en trene på og evaluere for å komme frem til de beste handlingene som løser problemet. Derfor vil jeg i kapitel 8 også vise hvordan medarbeiderne trente på å finne frem til de beste handlingene og hvordan de ble dokumentert. Gjennom denne trinnvise prosessen vil jeg svare på alle de tre forskningsspørsmålene i oppgaven. På bakgrunn av denne redegjøringen vil jeg si at spørsmål 1, *Hvordan kan Langerud Sykehjem samordne og lede medarbeidere med høy formal eller realkompetanse, slik at det fremmer sykehjemets løsning av primæroppgaver og fører til videreutvikling av den enkelte medarbeider?* **Er studiens hovedspørsmål.**

Spørsmål 2, *Hvordan kan Langerud Sykehjem være med å tilrettelegge for at medarbeidere har rett kompetanse til å løse primæroppgaver?*

Spørsmål 3 *Hvordan kan Langerud Sykehjem være med å tilrettelegge for at medarbeidere systematisk lærer å forbedre utformingen og løsningen av primæroppgavene i avdelingen?*

Er studiens indirekte spørsmål, fordi de er med på å svare på studiens hovedspørsmål.

Jeg har ovenfor gjort rede for hvordan læringssystemet kan svare på forskningsspørsmålene i studien og hvordan synet på forskningsspørsmålene har endret seg i prosessen. Videre i kapitelet vil jeg gjøre rede for hvordan og hvorfor vi valgte dialogkonferansen arbeidsform for å etablere læringssystemet i avdelingen.

6.5 Dialogkonferanse – en mulighet?

Å etablere læringssystemet kunne sikkert ha vært gjort på mange måter. Men vi hadde en intensjon om at medarbeiderne skulle være med å utvikle læringssystemet og de skulle ha lyst til det og kanskje til å med se et behov for læringssystemet. Utfordringen lå i å finne metoden som kunne vekke medarbeidernes nysgjerrighet, vise medarbeiderne at de hadde en reel mulighet til å si hva de ønsket og at de opplevde å påvirke og være med å ta beslutningen. Spurkeland(2004) For at medarbeidere skal oppleve en reel medvirkning må vi legge til rette for at det skal bli noe mer enn et skinndemokrati, og ta medarbeiderne på alvor. Det betyr ikke å gi etter i alle situasjoner. Men å legge til rette for medarbeiderpåvirkning. Det betyr også å gjøre forandringer og omgjøre dårlige beslutninger når gode innspill dukker opp. Det betyr å takke for ideer og forslag og å synliggjøre og belønne forslagstillere. Det endelige bevist på medvirkning vises i et resultat som har klare spor av medarbeidernes bidrag. Vi ønsket også å legge til rette for at medarbeiderne skulle få informasjon, tid til å stille spørsmål og på den måten oppleve å bli involvert. De skulle også få en forståelse for at vi hadde respekt for deres arbeidsplass og at vi hadde tro på deres løsninger. Læringssystemet skulle medarbeiderne være med å skape og utvikle gjennom dialog og refleksjon og de skulle finne frem til hvilke oppgaver læringssystemet skulle prioritere.

På Langerud ble vi enige om at den beste metoden var å holde en dialogkonferanse, for å få til den innvolveringen vi ønsket, etablere læringssystemet og finne den egnede møteplassen. AFI's kunnskaper og erfaringer om dialogkonferanser var støtteapparatet vi hadde behov for. Vi kalte dialogkonferansen for et "oppstartseminar for avdelingen" og den ble avholdt for hele avdelingen. Før jeg diskuterer resultatene fra både forberedelsene til oppstartseminaret og for selve seminaret, vil jeg teoretisk forankre dialogkonferansen.

6.6 Bakgrunn og utvikling av dialogkonferansen

Dialogkonferanser, søkekonferanser, startkonferanser og kartleggingskonferanser er alle betegnelser for arbeidsformer som ofte kan anvendes i prosjekt – og utviklingsarbeid i organisasjoner, lokalsamfunn, bedrifter, avdelinger eller lignende. Denne arbeidsformen har et teoretisk fundament og det er ikke likegyldig hvordan en legger opp løpet med både

konferansen og det etterfølgende arbeidet. Ideen til søkekonferanser som er et opplegg for å beskrive en ønsket fremtid, ble opprinnelig utformet av Fred og Merrelyn Emery Ebeltoft (1991). De benyttet søkekonferansen som en planleggingsmetode, basert på bred forståelse av det miljø en gruppe befinner seg i, den indre dynamikk og de forandringer en imøteser der. Den brede forståelsen hentes frem gjennom å invitere deltakerne til å beskrive en nå-situasjon i et perspektiv hvor en først skuer tilbake og skisserer utviklingen frem til dagens situasjon for deretter å beskrive hva man tror vil skje i gruppens ytre betingelser i de nærmeste år. Dette utgjør gruppens åpne systemramme. Innenfor denne rammen ønsker en så å finne frem til en ønsket fremtid for seg selv. Søkekonferanse bygger også på at folk ønsker å medvirke i planleggingen av egen fremtid. Man søker i felleskap å formulere egenskaper ved denne fremtiden gjennom dialoger eller samtaler. Derfor også betegnelsen dialogkonferanser. Gjennom erfaringer og over år har AFI utviklet og endret opplegget for sin konferanse form. Ebeltoft (1991).

6.6.1 Hva kjennetegner dialogkonferansen i dag og dens arbeidsform?

Ebeltoft (1991), Pålshaugen (1992) og Eikeland og Berg (1997) gir en god beskrivelse av dialogkonferanser slik de brukes i dag. Konferansen fremstår i dag som et sted der folk med felles utfordringer og som er henvist til hverandre for å finne løsninger møtes. Fra en virksomhet kommer de sammen for å se på og bidra til en felles forståelse av arbeidssituasjonen. Hvilken utvikling man er inne i, hvilke handlingsmuligheter og utfordringer dette gir for fremtiden og hvilke mål man vil prioritere (hvor er vi, hvor vil vi, hva gjør vi). Arbeidsformen på denne typen konferanser foregår for det meste som diskusjoner i grupper. Det er lite diskusjon i plenum og kun få eller små foredrag. Gruppene blir satt sammen etter hvilke typer oppgaver de skal jobbe med for å sikre relevant erfaring og perspektiver i forhold til hvilke temaer som drøftes. Gruppene skal også sikre at flest mulig blant deltakerne får komme frem med sine synspunkter, noe som kan være vanskelig å få til en plenumsdiskusjon. I hver gruppe velges det en ordstyrer og en referent. En kan si at en dialogkonferanse er bygd opp rundt følgende problemstilling, i denne rekkefølgen:

Hvor er vi, og hvor ”trykker skoen”?

Hvor vil vi?

Hva gjør vi videre og hvordan?

6.6.2 En tydeliggjøring av dialogkonferansen etter modell fra AFI

Selv om jeg generelt har beskrevet arbeidsformen i en dialogkonferanse er det nødvendig å tydeliggjøre denne bedre, da det ikke er likegyldig hvordan en forbereder og gjennomfører en konferanse og hvilket etterarbeid som er nødvendig. Flere av forskerne på AFI, slik som Ebeltoft(1991) Pålshaugen(1991) og Eikeland og Berg(1997) har beskrevet dette. Tovsen og Larsen(1998) laget en prosessveileder for dialogkonferanser som også er nyttig i planlegging og gjennomføring av konferansen. Det er også blitt utarbeidet en rettleider som er et av slutproduktene i Hordaland Fylkeskommune prosjektarbeid. AFI/Dia (2002).

Enhver dialogkonferanse hviler på den ovennevnte generelle formen, men den bygges og tilpasses de lokale forhold en virksomhet har brukt for. Nedenfor beskrives arbeidsformen i en dialogkonferanse skrittvis. AFI/ Dia (2002).

En dialogkonferanse må ha en ledelse som kan fungere som innledere og veiledere og som kan administrere dagen. Til å forberede konferansen er det også nødvendig å ha en arbeidsgruppe med representanter fra de forskjellige avdelinger i virksomheten som skal være med på konferansen. De skal være med å planlegge konferansen sammen med konferanseledelsen og på den måten få en forståelse av hva en dialogkonferanse er. De skal være med å spre denne informasjonen i sine avdelinger og slik bidra til at de andre deltakerne på forhånd både får vite og forstår hva en dialogkonferanse er. Denne arbeidsgruppen bør også være sentral i selve konferansen og de skal også være sentrale i arbeidet etter konferansen. En dialogkonferanse kan ha fra 25- 100 deltakere (Tovsen og Larsen, 1998).

Oppstart av en dialogkonferanse innledes med at en fra konferanseledelsen eller en i arbeidsgruppa forklarer hensikten med dagen, deretter sikrer en at det er gruppeledere og referenter i alle gruppene. Så går en raskt over til første gruppeoppgave som er formulert ut i fra det generelle hvor er vi og hvor ”trykker skoen”. For å løse første gruppeoppgave er det vanlig å sette sammen grupper som er mest mulig like, altså ensartet, når de skal jobbe med denne oppgaven. Erfaringen er da at en kommer fort i gang med å snakke og de snakker lett sammen, da de ofte har samme oppfatning av hvor de er. Det samme skjer i de andre gruppene, men de samler seg ofte om andre perspektiver, gjennom alle gruppene får vi på den måten frem forskjellige perspektiver knyttet til arbeidssituasjonen. I motsetning til hvis en setter sammen en gruppe som er uensartet, da kan forskjellene komme frem,

men bli utydelige og til og med forsvinne i en slags gjennomsnitts oppfatning av nå situasjonen, eller som et forsøk på å bli enige. Det er nå det er viktig å få frem ulike oppfatninger og det viser erfaringer at en får bedre frem gjennom ensartede grupper. Etter hver gruppeoppgave refereres det muntlig i plenum på bakgrunn av flippover- ark eller annet som er laget i gruppene. De muntlige referatene bidrar til å orientere de andre gruppene. Plenum brukes ellers til å oppklare eller å kommentere det som legges frem. Konferanseledelsen arbeider med å holde oversikt over de ulike perspektivene som kommer frem. Tovsen og Larsen(1998).

Neste skritt i programmet er å besvare det generelle spørsmålet, hvor vil vi? Da beskriver litteraturen, at når en skal besvare dette spørsmålet er det viktig å jobbe i en uensartet gruppe, like viktig som det var i det første spørsmålet å jobbe i en ensartet gruppe. Dette fordi det nå er nødvendig å samle de ulike perspektivene og ståstedene, for når en skal tenke fremover og planlegge er det viktig at alle aspekter, interesser og alle hensyn til ulike oppgaver blir hørt og forsøkt tatt med når en skal frem til en felles fremtidig retning. Det er riktig at gruppene er mest mulig selvstyrt, men konferanseledelsen bør sikre at de ulike perspektivene kommer frem. Eikeland og Berg(1997).

Det siste skrittet i programmet er å legge handlingsplaner fremover ut i fra det generelle spørsmålet hva gjør vi og hvordan. Erfaringer viser at en aldri blir ferdig med å lage handlingsplaner på konferansen, men det gir en god start til å komme i gang med planarbeidet videre. Litteraturen sier også at det er viktig at grupperinger som deltar på konferansen som utgjør en naturlig handlingsenhet ut i fra dagens arbeidssituasjon, legger planer og fordeler ansvar for å komme videre umiddelbart etter konferansen.

De skriftelige gruppereferatene danner grunnlaget for en referatrapport fra konferansen og ivaretas av konferanseledelsen. Denne rapporten er arbeidsdokumentet for videre oppfølging. Litteraturen sier videre at en dialogkonferanse er begynnelsen på en prosess som kan sette fart på læringsspiraler som allerede er i gang i virksomheten. Derfor bør konferansen planlegges bevisst ut i fra en slik forståelse. Før jeg drøfter mine erfaringer fra Langeruds dialogkonferansen, ønsker en å redegjøre for andre typer konferanser. AFI/Dia (2002).

6.7 "Fagkonferanse" og dens arbeidsform

Det finnes også andre konferanseformer. Ofte blir vi invitert til konferanser eller seminarer som kan ha et samfunnsoppdrag eller som er rent kommersielle. Dette er konferanser jeg vil kalle "fagkonferanser" i denne oppgaven. Disse konferansene har som formål å invitere fagfolk til å presentere informasjon omkring et tema, ny kunnskap utviklet gjennom forskning og å informere deltakerne på konferansen om ulike prosjekter som forgår rundt temaet. For deltakerne er målet å høre gode forelesere presentere ulike tilnærminger til et tema de er opptatt av, men også å møte andre deltakere som har sammenfallende interesse av temaet i konferansen. Slik vil en kunne knytte nettverk både med de som holder presentasjonene og de som deltar. Arbeidsformen i fagkonferanser er å samle deltakere rundt et tema og finne gode forelesere som har utviklet eller har mye kunnskap om temaet. Konferansen har mange gode presentasjoner og et publikum som mottar. Det som eventuelt måtte foregå av involvering og samhandling er opp til deltakeren selv. Denne formen for konferanse kan betegnes som belærende. Gjennom diverse søk på Internett, på konferanser kom jeg frem til betegnelsen fagkonferanser.

Det finnes også fagkonferanser som består av en forelesningsrekke men som også inviterer deltakerne til "work shop". Da inviteres deltakerne sammen med utvalgte forelesere til å jobbe med ulike problemstillinger ved temaet. Dette er en noe mer aktiv form, enn for deltakerne på en fagkonferanse, men det er ikke en dialogkonferanse. Min hensikt med å beskrive de ulike formene for konferanser er ikke å si at den ene formen for konferanse er bedre enn den andre. Det jeg ønsker er å synliggjøre at konferanser har forskjellige målsetting og dermed tar i bruk ulike arbeidsformer. Det finnes også andre typer konferanser blant annet presenterer Fafo rapport 403(2002) Prosjekt nevrologisk samarbeid, en konferanseform for prosjektets referansepersoner, der hensikten var å informere om prosjektet og gjøre en *spørreundersøkelse*. Gjennom søket mitt etter kunnskap om ulike konferanseformer vil jeg så langt si at de grovt kan deles i to ulike grupper. Den ene formen som bygges etter dialogkonferanseformen har som målsetning at deltakerne skal arbeide sammen for å lære. Det jeg kaller fagkonferanseform har liten egenaktivitet og har som målsetning å belære. Forskjellen er hvor mye aktivitet konferansen ønsker å oppnå hos deltakerne.

6.8 Innføring av læringssystemet via dialogkonferanse - veien å gå?

Nedenfor vil jeg drøfte data fra Langeruds dialogkonferanse, som vi kalte ”et oppstartseminar” for å se hva som er styrker og svakheter i dialogkonferansens arbeidsform. Spørsmålet jeg stilte til analysen av materialet fra dialogkonferansen var: Var det mulig gjennom dialogkonferansen arbeidsform å etablere læringssystemet? Dialogkonferansen var delt inn i forarbeid, gjennomføring og etterarbeid, jeg har også valgt å dele drøftingene inn etter dette. Drøftingene i kapitelet beskrives som en aksjonsforskningsspiral. Samtalene i drøftingskapitelet settes i kursiv. For å tydeliggjøre analysen står den med egen overskrift. Dialogkonferansen danner grunnlaget for resten av arbeidet i læringssystemet. Derfor er det viktig å synliggjøre den.

6.8.1 Forarbeidet

Gjennom samarbeidet med forskerne på AFI fikk jeg etter hvert innblikk i og forståelse for hva en dialogkonferanse var. Jeg ble nysgjerrig på hvordan en dialogkonferanse kunne brukes til oppstart av et utviklingsarbeid og å prøve ut arbeidsmetoden i denne konferanseformen. Arbeidsmetoden virket riktig, fordi det var viktig for meg at medarbeiderne skulle oppleve at de hadde et valg om de ville være med i prosjektet. Jeg ønsket også å vise dem at de kunne påvirke på hvilken måte vi skulle arbeide. Som forsker, prosessveileder og leder ved sykehjemmet hadde jeg ikke noe ønske om å jobbe med en avdeling som ikke så behovet for et utviklingsarbeid. Disse tankene var som nevnt styrende da vi valgte dialogkonferanseformen. AFI/Dia (2002).

Langerud kunne ha valgt å gjennomføre oppstartseminaret som en fagkonferanse. Der alle avdelingene på sykehjemmet var invitert. For å opprettholde driften av sykehjemmet, ville det da ha vært nødvendig å velge ut noen deltakere fra hver avdeling. Vi kunne invitert dyktige fagpersoner til å foredra om organisasjonslæring. Deretter kunne avdelinger meldt sin interesse for å være med og ledergruppa kunne ha valgt ut en avdeling. Slik jeg kjente sykehjemmet hadde dette vært en reell mulighet og flere ville sikkert meldt sin interesse. En annen mulighet hadde vært at ledergruppa på Langerud bestemte at læringssystemet skulle etableres på en avdeling. Det var flere reelle muligheter til å komme i gang. Gjennom det nære samarbeidet med AFI hadde Langerud vært med på dialogkonferanser i Prosjekt Langerud, men det avgjørende for meg var at medarbeiderne skulle ha påvirkning

på utviklingsarbeidet fra første stund. De skulle være med å utforme seminaret, vi skulle jobbe aktivt sammen på seminaret og de skulle oppleve at de var med på å beslutte veien videre. Slik jeg så de andre alternativene hadde de ført til enten å få servert en beslutning, eller å ta et passivt valg etter å ha hørt noen gode forelesere og blitt belært.

Etter at jeg hadde tatt beslutningen om at dialogkonferansen var formen på oppstartseminaret, tok jeg det opp som en sak i ledermøtet på sykehjemmet. Som tidligere sagt ble jeg konfrontert med at jeg hadde valgt en bestemt avdeling og ble etterspurt på begrunnelsene for det. Konklusjon var at flere ledere ved sykehjemmet var uenige i mitt valg og vi snakket oss frem til hvilken avdeling som skulle starte og hvorfor. Det skulle vise seg i gjennomføringen av konferansen at dette hadde vært en nyttig drøfting, fordi avdelingen reiste dette spørsmålet i oppstartseminaret. Dette kommer jeg tilbake til under drøftingen av gjennomføringen av dialogkonferansen.

Da begynte arbeidet med avdelingen, jeg hadde tre møter i avdelingen. Først kontaktet jeg avdelingsleder og ba om et møte, hvor jeg redegjorde for utviklingsarbeidet og om hvordan og hvorfor det var tenkt startet opp. Jeg la også frem for henne at jeg ønsket å samarbeide med flere nøkkelpersoner i avdelingen om å få dette til. Vi snakket aldri om at de var en ”arbeidsgruppe” slik Eikeland og Berg(1997) refererer til. Men at de var viktige nøkkelpersoner i avdelingen som hadde innflytelse og som kunne snakke med medarbeiderne om dette før vi eventuelt holdt et ”oppstartseminar” for alle. Først snakket jeg med avdelingsleder deretter med to andre nøkkelpersoner, alle hver for seg. Avdelingsleder synes dette var noe å tenke på og det passet bra å ta det videre da de skulle ha personalmøte om få dager. Jeg hadde også møte med to andre nøkkelpersoner i avdelingen før personalmøtet.

I møtene med de tre nøkkelpersonene var målet å vekke deres motivasjon, interesse og nysgjerrighet for utviklingsarbeidet. Det gjorde jeg ved å fortelle om deres mulighet til medvirkning, ved å være med å utforme ”oppstartseminaret”, være gruppeledere på seminaret, påvirke de andre medarbeiderne og ikke minst å være med å utvikle avdelingen. (Eikeland og Berg 1997; Pålshaugen 1991). Min intensjon med møtene var også å bygge en god relasjon. Å bygge en relasjon handler om å anerkjenne og å møte medarbeiderne der de er, være støttende til deres synspunkter og få i gang en dialog. (Aamodt 1997;

Spurkeland 2004). Etter samtalene la jeg igjen et informasjonsskriv som fortalte om læringssystemet og hovedfagsstudien og de forskningsetiske retningslinjene for det arbeidet. Jeg ba om en tilbakemeling når de hadde tenkt seg om. Videre avtalte vi et nytt møte. Da valgte jeg et felles møte med alle nøkkelpersonene, en uke senere. I uken som gikk hadde jeg ikke noen direkte kontakt, men jeg visste at tilbakemeldingene fra medarbeiderne i personalmøtet var viktig.

På neste møte med nøkkelpersonene fortalte de om sine inntrykk fra medarbeidernes oppfatninger om utviklingsarbeidet. Generelt sa avdelingsleder at de var interessert, fordi de har oppfattet at utviklingsarbeidet skulle føre til at "noe" kunne endres. Videre spurte jeg om de kunne referere konkret hva medarbeiderne hadde sagt på personalmøtet, da jeg ville notere det for videre arbeid. Avdelingsleder svarte at de kunne prøve. Kommentarene fra medarbeiderne hadde vært som følgende: En hadde sagt: *Det er jo noe som ikke fungerer i avdelingen, men jeg blir jo lei, for når jeg sier ifra så skjer det ikke noe mer enn det. Det blir som et utbrudd fra meg og jeg er lei av alltid å være den som sier ifra om alt mulig.* En annen hadde sagt: *Jeg skjønner at vi skal finne ut hva som ikke funker, men ikke skjønner jeg åssen vi skal bli bedre. Dessuten er vi jo ikke så verst, før jobbet jeg på..., der var det i hvert fall dårligere...og enda en hadde kommentert: Det irriterer meg at noen tror at skyllerommet er en lagerplass... en oppsummerende kommentar hadde vært: Men hvis noe kan bli bedre så skader det jo ikke å prøve... Jeg grep fatt i utsagnene og spurte nøkkelpersonene hva de tenkte? Kommentarer fra nøkkelpersonene: *Jo a.... De vil.. men... jo. Du vet jo hvordan det er?... Nei, svarte jeg, jeg var ikke på personalmøte, det var dere som snakket med medarbeiderne, hva mener dere? Hadde de lyst? Etter litt betenkningstid svarte en av nøkkelpersonene: Jo, men jeg tror ikke de forstod alt.**

Jeg etterspurte hva som hadde vært vanskelig. Det viste seg at det ikke var så lett å forklare hva en dialogkonferanse er og det var heller ikke så lett å forklare hva et læringssystem er, eller hva jeg mente med at avdelingen kunne være både utviklingsorganisert og arbeidsorganisert. Videre i møtet forklarte jeg igjen hensikten med utviklingsarbeidet og viste til det jeg hadde skrevet. Vi snakket også om at det ikke var lett å forklare andre det en ikke er helt sikker på selv. Derfor ble vi enige om å kopiere den skriftelige orienteringen til alle medarbeiderne og at det var viktig at jeg kom opp i avdelingen for å snakke med flere. Deretter avtale vi et nytt møte en uke senere.

6.8.2 Analyse og videre forarbeid

Jeg vurderte og analyserte møtet i avdelingen for å kunne velge riktig handling før neste møtet. Min oppfatning etter møtet med nøkkelpersonene var at de fleste i avdelingen var usikre og kanskje ikke helt forstod verken hensikten med læringssystemet eller måten å jobbe på. Men de var nysgjerrige og det var et godt utgangspunkt for arbeidet jeg bestemte meg for å gjøre i avdelingen de neste dagene. Som sagt ønsket jeg å bygge en god relasjon med medarbeiderne og bestemte meg for å gå opp i avdelingen i de rolige periodene på dagen. Spurkeland(2004). Svaret gir seg selv i grunninvesteringen i selve relasjonen.

Nøkkelpersonene hadde formidlet usikkerhet hos medarbeidere, så jeg var forberedt på å anerkjenne, gi trygghet og prøve å forklare hensikten. Å forklare at vi skulle legge til rette for at læring kunne skje i avdelingen ved å innføre et læringssystem, var ikke lett å forstå. Medarbeiderne var vant til å gå på kurs, eller ta videreutdanninger når de skulle lære. Jeg prøvde å forklare hvordan vi tenkte og til hjelp tok jeg i bruk ”metaforen om teateret” og ”orkesteret” som Eikeland og Berg(1997) beskriver. Når jeg refererte til deres erfaringskompetanse gav det gjenkjennelse hos medarbeiderne.

I samtalene opplevde jeg at medarbeiderne ble nysgjerrige og ønsket å være med. I løpet av uken snakket jeg med ytterligere seks medarbeidere. De viktigste oppdagelsene gjennom disse samtalene var å være imøtekommende, møte medarbeiderne med anerkjennelse, spørre hva de syntes, støttet deres synspunkter der det opplevdes som riktig, eller korrigerte ved å spørre om de mente det kunne være andre oppfatninger. Samtalene den uka hadde mange verdifulle data som jeg brukte videre i forberedelsene til oppstartseminaret. Nysgjerrighet, usikkerhet, spørrende til om dette lot seg gjøre, hvem skulle ivareta pasientene, når de var samlet, det var fremdeles mange spørsmål det gjenstod å finne gode svar på, men et skritt nærmere var jeg. (Spurkeland 2004; Levin og Klev 2002).

I det tredje møtet med nøkkelpersonene kunne vi konstantere at medarbeiderne ønsket å høre mer om utviklingsarbeidet, de ønsket å se på mulighetene og de ville være med på et oppstartseminar. Resten av møtet brukte vi til å planlegge oppstartseminaret og hvordan gjennomføre dette. Vi ble enige om hvor det skulle være, og at nøkkelpersonene kunne være gruppeledere og referenter på seminaret. Jeg var ikke oppmerksom nok på fordeler

ved sammensetningen av gruppene som Eikeland og Berg(1997) henviser til, men det kommer jeg tilbake til ved gjennomføringen. Vi formulerte også en invitasjon til alle medarbeiderne og la ved informasjon om utviklingsprosjektet. Vi kom frem til at avdelingen kunne drives av ekstravakter med ettersyn av naboposten under seminaret. Vi skrev også et informasjonsbrev til alle pårørende der vi redegjorde for oppstartseminaret og at avdelingen i den tiden ble drevet av ekstravakter og henstilte til at de som ønsket det eventuelt kunne bidra i det aktuelle tidsrommet.

6.8.3 Gjennomføringen av oppstartseminaret

Det var stor spenning i å skulle gjennomføre et oppstartseminar som en dialogkonferanse, eller som AFI/dia2002;28 sier: ”Dialogsamlinger er sjølve dømme på utviklingsorganisering. Dvs. ei organisering kring utviklingsoppgaver til skillnad frå arbeidsorganiseringa som organiserer den daglige drifta og arbeidet med organisasjonens primæroppgåver”.

Det praktiske arbeidet rundt oppstartseminaret bestod i å organisere personalkantina. Vi organiserte rommet slik at vi fikk plass til fire grupper hvor hver gruppe skulle romme syv til åtte personer og utstyrte rommet med overheadprojektor, lerret og flip-over ark. Vi skulle også ha noe å spise så vi bestilte mat og kaffe. Rommet skulle ha plass til ca 30 medarbeidere fra avdelingen, to forskere fra AFI, lederen for sykehjemmet og meg selv. Nøkkelpersonene og en fagkonsulent var gruppeledere.

Vi hadde organisert rommet og deltakerne slik at de nå skulle tre ut av sine vanlige roller i avdeling. For det første var de et annet sted, de var ikke kledd i uniformer og de skulle ikke jobbe sammen med pasienter. Det de skulle i dette seminaret var å kritisk vurdere sin arbeidssituasjon ved å finne ut hva som fungerte og hva som kunne gjøres bedre. Å organisere slike samlinger hadde AFI lang erfaring med, imens jeg var en novise. Det betydde at jeg hadde høy beredskap på å lære hva som kunne fungere og hvor jeg eventuelt skulle ha jobbet bedre på forhånd, så jeg skrev notater under hele seminaret.

Jeg startet seminaret med å ønske velkommen og gav ordet raskt til Eikeland som orienterte medarbeiderne om prosjektet AFI var involvert i på Langerud. Deretter orienterte jeg kort om utviklingsarbeidet som skulle foregå på avdelingen og om hovedfagsprosjektet som hadde til hensikt å bruke dataene i læringssystemet. Det var en kort innledning for å samle medarbeiderne om dagens arbeid. Vi åpnet for spørsmål og

oppklaringer før vi gikk over til første gruppeoppgave. Det var to spørsmål fra medarbeiderne som det var viktig å oppklare. Det første var hvorfor lederen på sykehjemmet var med og det andre var hvorfor denne avdelingen var valgt til prosjektet. Institusjonssjefen svarte selv at hun ønsket å være med fordi hun ville sette seg bedre inn i utviklingsarbeidet og arbeidsmetoden i en dialogkonferanse. Svaret ble ikke videre kommentert. Til spørsmålet hvorfor denne avdelingen var valgt, redegjorde jeg for diskusjonene vi hadde hatt i ledergruppa. Jeg fortalte at intensjonen i ledergruppa på sykehjemmet var at alle avdelingene skulle innføre læringssystemet og at et sted må vi begynne. Videre var avdelingen valgt fordi avdelingen hadde fått lite oppmerksomhet i Prosjekt Langerud og at to forskere fra AFI skulle starte opp i to andre avdelinger. At vi hadde snakket om dette i ledermøte var en støtte for meg.

Da gikk vi over til første gruppeoppgave. I oppstartseminaret på Langerud var den formulert som: *Hvilke sider av rutinene på avdelingen er gode og må vedlikeholdes og bevares? Hvilke rutiner er mindre gode og må endres eller forkastes.* Da vi satte sammen gruppene før oppstart hadde vi ikke hatt oppmerksomhet på at gruppene burde være ensartede for å løse første gruppeoppgave og så settes sammen på nytt for å få til uensartede grupper når en skulle peke på veien videre. Eikeland og Berg(1997)peker på dette for å få i gang samtalene og for å få frem forskjellige perspektiver i arbeidssituasjonen. Vi hadde satt sammen gruppene slik at de ulike yrkesbakgrunnene var representert i alle gruppene, slik at vi på den måten skulle få frem alle og ulike synspunkter i gruppene. At gruppene skulle ha vanskelig for å komme i gang med å snakke, var ikke et tema, da alle medarbeidere var fra samme avdeling og jobbet sammen. Utfordringen jeg noterte meg var at kommunikasjonen ikke alltid var hensiktsmessig men det kommer jeg tilbake til (Se kap.7). Vi hadde heller ikke tenkt å løse opp gruppene og sette de sammen på nytt, slik litteraturen anbefaler. Eikeland og Berg (1997) argumenterer for hvorfor gruppene skal settes sammen og i ettertid ser jeg det er riktig å tenke bedre over sammensetningen av gruppene i gjennomføringen av en dialogkonferanse.

På Langerud kom gruppene raskt og godt i gang med arbeidet etter de premissene vi hadde brukt for gruppesammensetningen. Hva som satte medarbeiderne i gang, om vi var heldige, eller om det var fordi de kjente hverandre, eller om de var ivrige i å løse oppgaven, var tanker jeg i ettertid har gjort meg. Men uansett hvilket svar jeg tenker er mest sannsynlig

vil dette være et punkt i planleggingen av neste dialogkonferansen jeg vil tenke nøyere over. Gruppelederne jobbet godt og det ble produsert mange flip-over ark som sa hvilke rutiner som var gode og måtte vedlikeholde og bevares og hvilke rutiner som måtte forbedres. Gruppene la frem sine resultater i plenum og jeg tok vare på flip-over arkene som skulle danne grunnlag for seminar referat. Tovsen og Larsen (1998)

Den neste oppgaven, det generelle hva gjør vi og hvor vil vi var på Langerud formulert som: *Hvordan skal avdelingen organisere vekslingen mellom å jobbe i arbeidsorganisering og utviklingsorganisering?* I spørsmålsstillingen hadde vi lagt inn en forutsetning om at alle medarbeiderne i avdelingen forstod hvordan læringssystemet skulle fungere. I seminaret opplevde jeg at denne forutsetningen ikke var tilstede. Gruppene forstod ikke hvordan de skulle løse dette, og de etterspurte veiledning. Jeg spurte hvordan de forstod spørsmålet, men det ble raskt klart at her var det mange tolkninger. Derfor bad jeg dem om å se på hvordan læringssystemet kunne fungere i avdelingen. De skulle også snakke om når på dagen det ville være hensiktsmessig å samles og jeg viste til den forrige oppgaven som hadde vist at det var mange rutiner vi skulle finne løsninger på i læringssystemet. Gruppene jobbet videre og ved oppsummeringen ble det tydelig at ikke alle hadde svart på spørsmålet. Det ble også bemerket av den ene forskeren og av lederen for sykehjemmet. Jeg kommenterte ikke det, men sa jeg ville prøve å oppsummere for å se hvor langt vi hadde kommet. Eikeland og Berg(1997).

I oppstartseminaret skjer det også en analyse. Grunnen til at jeg ikke kommenterte innspillet fra institusjonssjef og forsker var at jeg var opptatt av å analysere hvordan komme i mål med seminaret. I ettertid ser en at gruppeoppgavene ikke var godt nok forberedt, da det var forutsetninger i oppgaven som ikke medarbeiderne klarte å løse. Da var oppgaven enten ikke godt nok formulert eller så hadde ikke jeg lyktes godt nok på forhånd å forklare hvordan læringssystemet kunne fungere. Det førte til at jeg under seminaret jobbet intens med å prøve å holde en oversikt over hva som skjedde i de ulike gruppene og hvordan de jobbet. Jeg ønsket å forstå hva de var opptatt av, hva som var problemstillingene og hvilke løsninger de hadde. Jeg så også igjennom flip-over arkene før jeg oppsummerte. Jeg tenkte også på at jeg ønsket å forplikte medarbeiderne når jeg oppsummerte, slik at vi var enige om veien videre. Derfor var jeg for konsentrert om

hvordan gjennomføre oppsummeringen til å svare på innleggene til institusjonssjefen og forskeren.

Jeg startet oppsummeringen med å konstantere at medarbeiderne ønsket utviklingsarbeidet til avdelingen, med andre ord, medarbeiderne ville innføre læringssystemet. I sine fremlegg i plenum hadde de snakket om at læringssystemet burde være på et tidspunkt på dagen da det var rolig og det betydde etter morgenstellet. Noen hadde også sett på muligheten av at rapporten midt på dagen kunne brukes. Noe snakk frem og tilbake om dette tidspunktet, men vi besluttet at klokken 11.00 var bra. Hvor ofte skulle vi møtes var et spørsmål jeg overhode ikke hadde tenkt over. Jeg hadde sett for meg at læringssystemet skulle erstatte rapporten midt på dagen og da betydde det at vi skulle møtes hver dag. Men mine tanker kom ikke til uttrykk. Det ble noe diskusjon, men to ganger i uken trodde medarbeiderne var nødvendig. Det var jeg litt skuffet over, men gav heller ikke uttrykk for det. Jeg bestemte meg for å snakke med Eikeland om det. Vi kom frem til at tirsdag og torsdag var møtedager fordi de andre dagene hadde andre planlagte oppgaver. Alle skulle møte som var på vakt og avdelingen skulle ”passes” av praktikanter og en medarbeider på naboposten. Videre foreslo jeg at å gjøre ferdig seminarrapporten til vi møttes uken etter. Det var det enighet om.

Etter oppsummeringen avsluttet vi seminaret. Etter at medarbeiderne hadde gått, tok jeg opp med Eikeland om det var nok med to ganger i uken? Ville det gi noen resultater? Dette var viktig for meg å avklare fordi jeg hadde hatt andre forventninger. Han bad meg se på hva vi hadde fått til i oppstartseminaret og prøve ut to ganger i uken. Etterarbeidet fra oppstartseminaret gav meg mye data som vi kunne arbeide videre med. Ved å gjennomarbeide dataene fra oppstartseminaret kom jeg frem til at konklusjonen fra AFI/Dia (2002;28). Dialogsamlingane er ofte kimen til vidare utviklingsorganisering i verksemdar”, var i overensstemmelse med mine erfaringer fra Langerud. Ved å analysere dataene og erfaringene fra oppstartseminaret kunne jeg konkludere med at *dialogkonferanse som arbeidsform* hadde vært vellykket for å starte et utviklingsarbeidet. Jeg vil si at metoden gjorde en forskjell for medarbeiderne. Forskjellen bestod i å delta og forstå, istedenfor bare å høre på å kanskje misforstå.

6.9 Arbeidet videre i læringssystemet

Analyse av materialet fra oppstartseminaret startet med en gang. Først gjennom samtale med Eikeland etter seminaret, deretter da jeg leste i gjennom dataene fra oppstartseminaret. Gjennom bearbeidingen av dataene og referatskriving fra seminaret forberedte jeg neste møte med medarbeiderne i avdelingen. Arbeidet startet med å gjennomgå og analysere behovene som var nedtegnet på flip-over arkene fra første gruppeoppgave. Ved å trekke sammen ønskene og behovene kunne jeg formulere to innsatsområder for avdelingen. *Å utvikle de praktiske rutinene i avdelingen og å utvikle pasientomsorgen.* Fra flip-over arkene kunne jeg også notere meg noen konkrete rutiner de ønsket å se på. Det noterte jeg til det videre arbeidet. Da jeg hadde analysert og sett på innsatsområdene, skrev jeg ferdig referatet. Referatet gikk jeg opp i avdelingen med, slik at de skulle kjenne til innholdet før neste møtet. Eikeland og Berg(1997).

6.9.1 Første møte i læringssystemet

Da jeg kom opp til avdelingen tirsdagen etter oppstartseminaret, litt før klokken elleve, fant jeg ut at vi ikke hadde bestemt hvor vi fysisk skulle møtes. Vaktrommet var det naturlige stedet å oppsøke, men ikke det best egnede for den videre prosessen tenkte jeg. Det var flere som hadde tenkt den tanken, så vi ble raskt enige om ”glassburet” kunne være et egnet sted. I hver etasje hadde sykehjemmet et lite rom, glassburet som knyttet etasjens to avdelinger sammen. Glassburet ble benyttet som møterom for avdelingene og vi valgte det som møteplassen vår. Vi forflyttet oss til glassburet etter at medarbeiderne hadde forsikret seg om at pasientene ble ivaretatt. Å være sikre på at pasienten ble ivaretatt var viktig for medarbeiderne, fordi de ikke var vant til å sitte ned i ro og overlate til ”andre” å ta hånd om pasientene. Ved andre samlinger/ møter i avdelingen var det alltid noen som skulle ”ta klokke” som betyr at pasienter kunne etterspørre en pleier for å få hjelp til et behov. Slik var det ikke i dette møtet. Medarbeiderne skulle kunne konsentrere seg om det vi skulle arbeide sammen om uten å bli avbrutt.

Vi skulle oppheve alle forpliktelser medarbeiderne hadde i det daglige arbeidet i avdelingen. Altså det Eikeland og Berg(1997) kaller arbeidsorganisering. Å oppheve arbeidsorganiseringen hadde vi snakket mye om både før oppstartseminaret og ved oppsummeringen av oppstartseminaret. Imidlertid hadde medarbeiderne og jeg ingen

erfaring sammen på hva det betydde. Så det var første tema da vi hadde satt oss sammen i glassburet. Nå hadde vi sammen opphevet arbeidsorganiseringen og var nå over i en organisasjonsform som litteraturen kaller utviklingsorganisering. Når vi var sammen i møtet var vi utviklingsorganisert og vi skulle jobbe sammen for å utvikle de områdene som medarbeiderne hadde vært med å prioritere. Når møtet var over var vi tilbake i en arbeidsorganisering for å ta fatt på resten av dagens arbeid. Jeg la også til at Eikeland og Berg's (1997) læringssystem skulle utvikles og fungere når vi var utviklingsorganisert. Hvordan det skulle fungere var neste tema i møtet. Slik fikk begrepene mening og møteplassen ble kalt utviklingsorganisering.

Neste tema var som sagt hvordan få læringssystemet til å fungere? Først tok vi opp referatet fra oppstartseminaret. Medarbeiderne hadde positive tilbakemeldinger på hvordan jeg hadde trukket sammen gruppebesvarelsene. De syntes det var oversiktlig å ha fokus *på å forbedre praktiske rutiner og pasientomsorg i avdelingen*. To av medarbeiderne begynte med engang å hente frem eksempler på praktiske rutiner som ikke fungere. Jeg oppmuntret dem ved å bekrefte deres iver, men sa vi måtte gjøre noen avklaringer til før vi gikk i gang. Vi må bli enige om hvordan vi skal jobbe og hvordan vi skal dokumentere arbeidet. Tveiten (1998). Viser til innføring av gruppeprosesser bør starte med en gang gruppen er dannet.

Jeg foreslo at jeg kunne skrive referat fra møte og vi fant ut sammen at referatet skulle settes inn i en perm som var tilgjengelig på vaktrommet. Avdelingsleder skulle ta ansvar for at medarbeidere som ikke var tilstede leste referatet. Det ville hun gjøre ved å snakke om referatet og møtet i utviklingsorganisering, på rapportene. Jeg spurte videre om det var noen som hadde noen tanker om hvordan vi skulle ha det sammen i møtene?

Medarbeiderne var ivrige og kom med mange tiltak som jeg noterte for eks: *Vi skal snakke til hverandre. Vi skal høre på hverandre. Det er viktig at alle får sagt noe. Vi skal prøve ut gode forslag. Vi snakker ikke om de som ikke er tilstede. Kan vi ha med kaffe, sa en og så seg rundt? Jo, alle nikket. Jeg vil gjerne lære noe, sa en annen og flere nikket igjen. Det ble også sagt "småting" som førte til en god latter flere ganger i løpet av møtet og jeg registrerte at stemningen var god*. Bang og Heap(1999). Viser til at gruppens arbeid og medlemmers utvikling skjer i størst grad gjennom gjensidig støtte og stimulering. De oppmuntrer hverandre men kommer også med motforestillinger. Medarbeiderne var ivrige

og støttende, det var viktig å notere. Klokken nærmet seg tolv og jeg oppsummerte hva vi hadde snakket om og spurte om jeg skulle forberede litt om gruppeprosesser til neste møte? Nikking rundt bordet som bekreftet avtalen og vi avsluttet med å takke for møtet.

6.9.2 Analyse og veien videre

En ny analyse startet straks jeg kom ned på kontoret. Hvorfor hadde forslaget om gruppeprosess kommet fra meg? Jeg hadde jo et ønske om å få frem medarbeidernes behov. Av notatene mine fra møtet hadde jeg skrevet ned forslagene som medarbeiderne hadde kommet med. Forslagene der og da hadde ledet meg inn i på tema gruppeprosess. Rent intuitivt, altså ut i fra medarbeidernes ulike ønsker hadde jeg sammenfattet ønskene til et spørsmål om det ville være hensiktsmessig å se på hva en gruppeprosess innebar og hva vi kunne lære av den.

Fra tidligere hadde jeg erfaringer fra andre veiledningssituasjoner og erfaringen min var å starte en veiledningssituasjon med å bevisstgjøre hva en gruppeprosess er. Derfor hadde forslaget kommet. Etter denne analysen skrev jeg referat fra møtet. Deretter forberedte jeg neste møte ved å lete i litteratur, både om gruppeprosesser og relasjoner. På denne måten foregikk en kontinuerlig analyse av møtene i læringssystemet. Dette systematiske analyse arbeidet førte avdelingens prioriterte oppgaver fremover. Hvordan medarbeiderne utviklet sine kunnskaper og dermed også utviklet både rutinene og pasientomsorgen vil jeg drøfte i det neste kapitlet. Men først en oppsummering fra dette kapitlet.

6.10 Oppsummering av kapitlet

Hovedspørsmålet i denne studien er: *Hvordan kan Langerud Sykehjem samordne og lede medarbeidere med høy formal eller realkompetanse, slik at det fremmer sykehjemets løsning av primæroppgaver og fører til videreutvikling av den enkelte medarbeider?*

Ovenfor har jeg valgt å synliggjøre en prosess som skal føre frem til et svar på dette spørsmålet. Først i dette kapitlet har jeg redegjort for hvorfor dette spørsmålet var relevant for Langerud. Gjennom utviklingsprosjekter som hadde forgått på sykehjemmet hadde både medarbeidere og ledere blitt kjent med hvordan læring kan utvikle sykehjemmet. Ved det nære samarbeidet med flere forskere fra AFI og deres kompetanse fikk Langerud

bekreftelse på arbeidet som var gjort, men også inspirasjon til å utvikle sykehjemmet videre. Denne studien skulle innføre og prøve ut læringssystemet til Eikeland og Berg fordi vi mente at det kunne være svaret på forskningsspørsmålene, men det var ikke vilkårlig hvordan læringssystemet skulle innføres.

Derfor stilte jeg spørsmål til materialet *om arbeidsmetoden i en dialogkonferanse kunne være metoden for å innføre læringssystemet*. Videre har jeg drøftet fordeler og ulemper ved å bruke arbeidsmetoden i en dialogkonferanse som oppstart på et prosjekt og har gjennom analysen og drøftingen kommet frem til at arbeidsmetoden er hensiktsmessig. I drøftingen har jeg pekt på svakheter og muligheter ved Langeruds oppstartseminarmener som gir kunnskaper når en skal jobbe etter denne metoden. I det neste kapitlet vil jeg føre prosessen videre ved å stille nye spørsmål til materialet som tilslutt vil vise at å innføre og jobbe i læringssystemet som Eikeland og Berg(1997) beskriver, vil gi svar på studiens hovedspørsmål. Det er imidlertid et spørsmål til å stille. Det er hvilke drøftinger i dette kapitlet kan ha en mer allmenn interesse? Pålshaugen(1991) blant andre stiller det kravet til en aksjonsforskningsstudie.

6.10.1 Hvilke allmenne interesser kan forskningsarbeidet på Langerud Sykehjem løfte frem?

Dialogkonferanse er teoretisk forankret i utviklingen av søkekonferanser, start konferanser m.m opprinnelig utviklet av Fred og Merrelyn Emery. Innledningsvis peker jeg på ulikhetene på en dialogkonferanse og en fagkonferanse. Begrepet dialogkonferanse er sammensatt av ordene dialog og konferanse. Etter erfaringen fra introduksjon av begrepet på sykehjemmet, er det ikke umiddelbart klart hva en dialogkonferanse er. Medarbeiderne forstod at det handlet om å snakke med hverandre og at det skulle forgå i et fellesskap med de andre fra avdelingen. Men derifra til å forstå at vi skulle arbeide sammen er ikke umiddelbart og det krevde en forklaring.

I seg selv sier ikke begrepet at vi sammen skal løse gruppeoppgaver og gjennom oppgavene få et tydeligere bilde av en nå situasjon, for deretter å se på hva som kan forbedre nå situasjonen, til å lage en handlingsplan eller peke ut en retning for fremtiden. Dialogkonferanse er en konferanse, der arbeidsformen er medvirkning som fører til læring. Til forskjell fra en fagkonferanse som består av ulike foredrag, som kan ha til hensikt å

belære. Noe alternativ til navnet dialogkonferanse har ikke studien kommet til, men arbeidsformen er hensiktsmessig for å starte et endringsarbeid i praksis.

Et annet viktig element i dialogkonferansen er medarbeidernes mulighet for *medvirkning*. Å delta i en dialogkonferanse handler om ulike gruppearbeid, gjennom samarbeid kommer deltakerne frem til ”nå situasjonen,”. Gruppearbeidet ønsker å hente frem medarbeidernes erfaringer, for de som har ”kjent erfaringene på kroppen” har ofte løsningene. Et annet viktig element i dialogkonferansen er at medarbeidernes forslag til løsninger vil danne grunnlaget for den nye retningen. Det gir medarbeiderne deltagelse, innflytelse og mestring og fører til at medarbeiderne får et eierforhold til endringsarbeidet. Dessuten fører begrepet *medvirkning* meg raskt over i begreper som myndiggjøring eller empowerment. Dette er begreper som i selv har vært gjenstand for mange studier. Det er ikke mening å trekke opp en helt ny diskusjon, men å synliggjøre at begrepet medvirkning er viktig for denne studien og at erfaringene fra denne studien kan understøtte andre studier der begrepet er belyst.

En dialogkonferanse består av gruppearbeid. Medarbeiderne har ulike forslag til å løse oppgaven. Forslagene og samtalene medarbeiderne bringer inn i gruppearbeidet handler om deres erfaringer eller deres personlige kompetanse. Medarbeidernes personlig kompetanse er grunnlaget for hvordan de utfører arbeidet i avdelingen og det er den kunnskapen vi skal videreutvikle i læringssystemet. Arbeidsmetoden i en dialogkonferanse er sammenlignbar med arbeidsmetoden i en problembasert læringsprosess, som også har til hensikt at deltakerne arbeider seg frem til løsninger. At metoden gir læring er ikke da så overraskende, men betyr det at metoden kan nyttiggjøres i andre og mindre sammenheng?

7.0 ARBEID I LÆRINGSSYSTEMET

7.1 Hvordan skape struktur i Læringssystemet

I forrige kapittel begynte jeg prosessen som skulle svare på studiens hovedspørsmål og stilte derfor spørsmål til materialet *om arbeidsmetoden i en dialogkonferanse kunne være metoden for å innføre læringssystemet*. I dette kapitlet vil jeg føre prosessen videre ved å stille nye spørsmål til materialet, som tilslutt vil vise at å innføre og jobbe i læringssystemet som Eikeland og Berg(1997) beskriver, vil gi svar på studiens hovedspørsmål. Dette kapitlet skal handle om å skape struktur i læringssystemet eller å få det til å fungere. Derfor stilte jeg spørsmålet, vil medarbeiderne utvikle seg i læringssystemet og løse primæroppgavene, ved å ha en fast struktur for deretter å jobbe med gruppeprosesser, relasjoner, dialog, refleksjon og samhandling.

Medarbeiderne hadde på oppstartseminaret definert primæroppgavene i avdelingen, å utvikle avdelings praktiske rutiner og å utvikle pasientomsorgen. For å utvikle primæroppgavene måtte vi først finne ut om medarbeiderne hadde de kunnskapene som krevdes. Deretter måtte kunnskapene omsettes til handling, dokumenteres og evalueres. Når vi fikk dette til å fungere i læringssystemet, kunne vi også si at læringssystemet *Utviklingsorganisering* er med å samordne, lede og utvikle medarbeidere slik at de løser primæroppgavene til sykehjemmet. Hvis det lot seg gjøre hadde prosessen kommet videre i å svare på studiens hovedforskningsspørsmål, men også å svare på det første av de to indirekte spørsmålene i studien.

7.2 Arbeidsprosessen i læringssystemet

Som vist i kapitel 6 startet vi i læringssystemet med å se på hvordan vi ville ha det og hvordan vi skulle snakke med hverandre, hvordan vi skulle fremme et godt klima slik at alle fikk en følelse av å bli sett og verdsatt Spurkeland(2004). Å fokusere på samspillet og relasjoner i en gruppe eller gruppeprosessen er hensiktsmessig for å legge til rette for læring. Målet var at medarbeiderne skulle bli bevisst hvordan de virker på andre og hvordan de selv ble påvirket. For at læringssystemet skulle virke etter intensjonen var det

hensiktsmessig at det hadde rammer og struktur. Rammene for læringssystemet etablerte vi i dialogkonferansen, neste trinn var struktur i timene.

Planlegging og en viss orden og struktur, bidrar til å skape trygghet og forutsigbarhet som vil hjelpe medarbeiderne i å utvikle seg. I læringssystemet handler det om å få frem det beste i hver enkelt, men også å kombinere ulike spisskompetanser til et godt velfungerende lag. Dette laget skal virke til det beste for pasienter og avdelingen. Lar en være å tenke struktur i læringssammenheng vil det skape uklare holdepunkter, uklare forventninger som kan resultere i kaos. Spurkeland(2004). Kaos vil fremme uheldige makt relasjoner. Hvis maktforholdet i en gruppe blir svært ulikt, kan det føre til ubalanse. Ubalanse i en gruppe kan komme til uttrykk på flere måter. Konflikter vil oppstå, kommunikasjonen vil bære preg av avvising og taushet. Verdier i relasjoner slik som respekt og likeverd overses, isteden preges gruppen av å være selvopptatte og til tider hensynsløse. Å skape struktur vil også si å få de indre rammene på plass. Derfor valgte jeg å lage struktur på timene og prosessen etter en modell av Tveiten's (1998) veiledningstime og prosess.

Tveiten (1998;63) viser til faser og struktur i veilednings- timen og i hele prosessen. Hun setter denne opp skjematisk. I min planlegging fulgte jeg denne strukturen og vil nedenfor redegjøre for hvordan vi fikk læringssystemet til å fungere.

1	2	3	4	5
Planlegging	Oppstart	Arbeidsfasen	Avslutning	Bearbeiding

Tveiten (1998;63) sier at hver veiledningstime og hele prosessen er identisk. Det stemmer godt med den erfaringen jeg har både fra egenveiledning og veiledning av studenter. Men det stemte ikke da jeg begynte å forberede prosessveiledningen i læringssystemet. Jeg brukte allikevel Tveiten (1998) som utgangspunkt både for hver time i læringssystemet og for hele prosessen.

7.2.1 Planleggingsfasen

Min planlegging av hver enkelt time i læringssystemet bestod i at jeg forberedte meg på hvilke temaer vi hadde tatt opp i forrige time og hvordan utvikle disse temaene videre. Det

er det samme som å gå igjennom aksjonsforskningsspiralen. Jeg hadde fokus på prosess og på utvikling av medarbeidernes kunnskaper. Planlegging av hele prosessen startet som vist i kapittel 6. Der beskriver jeg rammene for møtene i læringssystemet og det første møtet. I de første møtene la jeg til rette for at gruppa selv skulle bestemme hvilke normer eller regler som skulle gjelde for samspillet, samtidig tok vi tak i de praktiske rutinene. (Spurkeland 2004; Håkonsen 1999). Medarbeiderne i avdelingen er praktikere og det var viktig for dem å jobbe med å forbedre rutiner som ikke fungerte, slik de hadde beskrevet i oppstartseminaret. En annen utfordring var kommunikasjon. Jeg hadde observert av samtaler med medarbeiderne i mellom at de kunne bære preg av uttalelser som for eksempel fra en medarbeider: *Jeg er så lei av å si ifra om alt mulig, det er ingen som hører etter likevel.* En annen: *Det er alltid jeg som rydder på skyllerommet, dette gidder jeg ikke lenger.* Det var mange tilsvarende eksempler. Aamodt (1997). Denne formen for kommunikasjon bidro ikke til noe annet enn å bli kvitt frustrasjon for den som uttale seg. Kommunikasjon var derfor et viktig fokus ikke bare når vi snakket om normer og regler for samspillet men også hvilken kommunikasjon som fremmer læring. (Eide og Eide, 1996).

7.2.2 Oppstartsfasen

I oppstartsfasen av prosessen og i de første timene i læringssystemet var jeg opptatt av å bli kjent med medarbeider og legge forholdene til rette for å skape et klima i gruppen som muliggjorde vekst og utvikling. En fordel med denne gruppen, sammenlignet med nystartede veiledningsgrupper var at medarbeiderne kjente hverandre og hadde jobbet sammen i flere år. En annen fordel var at de hadde vært med å bestemme hvilke temaer vi skulle jobbe med. En ulempe i denne gruppen var at medarbeiderne ikke hadde samme utdannings bakgrunn. Og at jeg som prosessveileder også hadde en lederstilling på sykehjemmet (Aamodt, 1997).

Liv Gjems (1995;19) viser til at den som skal være veileder bør være en person som for det første har kunnskaper om veiledning, både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, så slik passet jeg inn. Videre anbefaler hun at veileder har samme utdanningsbakgrunn og helst bør ha samme stillingskategori, for da kan veiledningen bli en læreprosess mellom likeverdige. En likeverdig relasjon gir formelt sett de beste betingelser for å drøfte og

behandle temaer. I motsatt fall kan veileder bli oppfattet som ekspert og hennes uttalelser kan lett bli oppfattet som råd og riktige løsninger.

Jeg var en overordnet kollega og det gjør veiledningen mer komplisert da medarbeiderne kan oppleve meg som en kontroll og maktfaktor. Dette var faktorer jeg var oppmerksom på før jeg gikk inn i prosjektet, derfor var det også viktig at medarbeiderne ble kjent med meg som noe annet enn en overordnet kollega. Det var en prosess jeg startet under forberedelsen til prosjektet, altså før oppstartseminaret og faktorer jeg hele tiden var oppmerksom på. Dette er selvsagt et stort tema som både teori og materialet mitt sier mye om, men jeg har ikke valgt å forfølge tema, da andre temaer var viktigere for læreprosessen i avdelingen. Gjems (1995). Men at dette til tider var krevende er det ingen tvil om. Til å begynne med så det ut til at det bare var jeg som skulle bli kjent med medarbeideren. Men etter hvert da vi begynte å jobbe med utvikling av kunnskap gjennom dialog og refleksjon, ble medarbeiderne også utfordret av hverandre. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 8. I oppstartfasen i hver time refererte jeg fra loggen i forrige time og tok opp temaer vi var enige om.

7.2.3 Arbeidsfasen

Arbeidsfasen i prosessen bestod i å forbedre praktiske rutiner og utvikle pasientomsorgen i avdelingen. Arbeidsprosessen i hver time bestod i å løse praktiske eller pasientproblemer på en slik måte at det hevet den enkelte medarbeiderens kunnskaper og at arbeidsfellesskapet også utviklet sine kunnskaper. Kunnskapene ble overført til tiltak eller handlinger, evaluert og dokumentert. Å utvikle kunnskaper og trene på utførelsen kunne ta tid, derfor var det enkelte temaer som gikk igjen over flere møter. Eikeland og Berg(1997)

7.2.4 Avslutningsfasen

Avslutningsfasen er den fasen i denne prosessen som ikke skal oppstå. Innføring av læringssystemet skal være en kontinuerlig prosess. Eikeland og Berg(1997).

Medarbeiderne og ledere skal erfare at dette er en måte å jobbe på som gir utvikling og vekst og derfor blir en naturlig del av arbeidet i avdelingen. Utfordringen på Langerud var at jeg på et tidspunkt skulle trekke meg ut, men en annen ansatt skulle erstatte meg. Det hadde jeg gjort klart for deltakerne fra vi begynte å forberede innføringen av læringssystemet. Vi hadde snakket om at jeg skulle erstattes, men at vi ikke helt viste av

hvem ennå. Etter en tid ble det klart at en av fagkonsulentene overtok da jeg trakk meg ut. Slik skulle læringssystemet fortsette. Medarbeidere og avdelingens utvikling skulle være en kontinuerlig prosess (Tveiten, 1998; Eikeland og Berg, 1997).

Avslutningsfasen i hver time bestod i oppsummere og sjekke ut at alle hadde samme oppfatning av hva vi hadde jobbet med. Hva eller hvordan treningen skulle foregå til neste gang og hvordan det skulle dokumenteres. Det var også viktig å etterspørre hvordan medarbeiderne hadde hatt det, hva de hadde oppdaget, om det var noe de vil ha annerledes. Avslutningsfasen skulle bidra til å klargjøre hva læringen hadde vært både menneskelig og faglig. Det var også viktig at medarbeiderne hadde mulighet til å gi meg tilbakemeldinger slik at jeg kunne bli klar over hvordan jeg virket på dem (Eide og Eide, 1996).

7.2.5 Bearbeidingsfasen

Bearbeidingsfasen bruker Tveiten(1998) om den siste fasen i veiledningsprosessen. For prosessen på Langerud var det en fase som medarbeiderne ikke gikk inn i. Det ble som nevnt ovenfor en av fagkonsulentene som overtok som ny prosessveileder da jeg trakk meg ut. Noe bearbeiding måtte medarbeiderne igjennom ved å skifte prosessveileder, men det er heller ikke et tema det blir fokusert på. For meg handlet bearbeidingsfasen om å analysere og skrive om prosjektet. Bearbeidingsfasen for hver time i læringssystemet handlet for medarbeiderne om å trene, evaluere og snakke med hverandre om tiltakene, hva fungerte og hva fungerte ikke så godt. Eikeland og Berg (1997). Det var på den måten medarbeiderne forankret sine ”nye” kunnskaper. Jeg skriver nye i anførselstegn, fordi kunnskapene ikke alltid var nye, men de ble mer beviste, når kunnskapene ble satt ord på og omsatt til handlinger. Etter hver time var bearbeidingsfasen det samme som å analysere og skrive ned det vi hadde jobbet med i timen og på den måten også forberede neste og å dokumentere aksjonsforskningen.

7.3 Hvordan vi startet en læreprosess?

Jeg har ovenfor beskrevet hvordan jeg jobbet med innføring av struktur i læringssystemet. Nedenfor går jeg igjennom både andre, tredje og fjerde time i læringssystemet for å vise

hvordan vi kom frem til at timene i læringssystemet skulle fungere. I planleggingsfasen hadde vi blitt enige om at vi skulle jobbe med gruppeprosess, hvordan danne en gruppe, bli kjent med hverandre, hva fremmer og hemmer samhandling. Da gruppedannelsen og samhandlingen er forutsetningen for å få til lærerprosesser. Forskning viser at grupper gjennomgår faser som kan beskrives generelt, her referert fra Tveiten (1998;82). Disse fasene er forming, storming, opprydding eller norming (engelsk) og utføring. Gjennom å beskrive og analysere de første møtene kan en sikkert gjengi fasene i gruppedannelse, men det jeg ønsker å vise er at i denne gruppen ble det aldri til at vi jobbet først med gruppedannelse gjennom ulike faser til det fungerte for deretter å ta fatt på de konkrete problemstillingene som medarbeiderne ville forbedre. Selv om det var slik jeg hadde planlagt at vi skulle jobbe ble jeg allerede i første møte (se kap.6) utfordret på dette. Det skulle også vise seg i de neste møtene.

7.3.1 Veiledning

Veiledning er basert på teori om konfluent pedagogikk, gestalt og psykosyntese sier Tveiten (1998;48 -51). Konfluent pedagogikk bygger på gestaltteori som forenklet sagt vektlegger særlig ufullførte gestalter og vårt behov for å fullføre disse. Et eksempel kan være at vi tar med oss ufullførte følelsemessige forhold til veiledning, gjenopplever disse og dermed klarer å avslutte dem eller fullføre dem. I faglig veiledning kan det være erfaringer fra yrkespraksis. Psykosyntesen kan enkelt sies å representere et perspektiv i forhold til selverkjennelse og selvforståelse, i en veiledningssituasjon kan dette legge til rette for utvikling og profesjonell kunnskap. Konfluent pedagogikk bygger på teorien om å lære ved å oppdage. Ved å reflektere over egen praksis er det mulig å oppdage hva som er god praksis.

Veiledningens hensikt er å videreutvikle profesjonell kompetanse. Dette gjøres ved at den enkelte medarbeideren som går i veiledning, setter sine personlige mål. Så forventes det at den enkelte tar med seg en case inn i en veiledningsgruppe. Dette er en case fra praksis. Gjennom refleksjon og samtale med veileder og andre deltakere skal den enkelte bli mer bevisst sitt eget ståsted, vurderingsgrunnlag, verdier, holdninger, styrke og svakheter. Dette kan en se som en caseopplevelse i grupper (Tveiten 1998; Teslo 2000).

Prosessveiledningen i læringssystemet hadde med seg veiledningens grunnelementer som nevnt ovenfor, men fokuset var ikke på den enkelte og veilederen. Fokuset i prosessveiledning er på alle medarbeiderne og deres læring, sammen skal medarbeiderne gjennom dialog og refleksjon og ved hjelp av spørsmål, finne frem til løsninger på gitte problemstillinger. Eikeland og Berg(1997). Medarbeideren skal prøve ut løsningene, alene eller flere sammen og de tar med seg erfaringene tilbake for nye samtaler. Gjennom refleksjon, dialog og trening på konkrete problemstillinger fra Langeruds temaer, er det med å utvikle den enkelte medarbeideren som i veiledning. Men fordi kunnskapene utvikles i fellesskap over fellesskapets problemstillinger fører kunnskapene også til at avdelingen utvikler seg. Slik kan en si at en utvikler organisasjonskunnskap.

Teslo(2000;94) sier at med en idealtypisk veileder, mener hun at, den veilederen vi ønsker å ha er kanskje ikke nødvendigvis en ekspert veileder, som beskrevet av Benner (1984); Dreyfus & Dreyfus(1986); Schön (1987); Konsmo (1993) m.fl. Alle disse definerer en ekspert som en person som handler utvungent og med sikkerhet. Det betyr ikke at ekspertene ikke tar feil, men at de har evne til å se sine feil og ta raske avgjørelser på sparket. Jeg var kanskje ikke en idealtypisk veileder, men jeg hadde med meg en ballast i møte med medarbeiderne på Langerud som var med på å utvikle både meg og medarbeiderne. Den ballasten var ikke bare teoretisk kunnskap og erfaring men også et ønske om å prøve ut læringssystemet, fordi jeg trodde på det.

Jeg mente at ved å jobbe på en systematisk måte ville medarbeiderne utvikle både egen kompetanse og fellesskapet kompetanse og det ville føre til at primæroppgavene ville bli utført på en bedre måte. Gjennom tid i egen praksis hadde jeg erfart, for å bli en god pleier kreves det noe mer enn sensitivitet, innlevelse, medmenneskelighet og toleranse. Det kreves også noe mer enn å ha innarbeidet fagets teori og metoder. Det handlet også om å ta på seg mye og ofte tungt ansvar. Dette lever vi med i praksis, derfor er det også viktig å finne metoder i praksis hvor en kan bearbeide og snakke om dette, slik at det ikke blir krav i en nedoverrettet spiral, men at det blir utvikling og fornyelse i en oppadgående i stedet. Å legge til rette for dette ”noe mer” beskriver Schön(1987) m. fl. som refleksjon, å reflektere, å kunne tenke over sine påtenkte og utførte handlinger krever bevissthet og trening og det var det vi ønsket å få til i læringssystemet *Utviklingsorganisering*.

En annen viktig forutsetning for å tilrettelegge for læring er hvordan en snakker sammen, eller dialogen. Dialogen som forutsetning for læring er lite beskrevet i veiledningslitteratur. Eikeland og Berg(1997;58) beskriver spilleregler som er viktige når en skal jobbe utviklings- og læringsorientert. I deres beskrivelse fokuseres det først og fremst på dialogen og hvordan en oppfatter hverandre.

Å jobbe i læringssystemet handler om jobbe gjennom ulike former for samtaler. Det er viktig å gjøre disse samtalene til dialoger, med det menes at en ikke diskuterer for å vinne en debatt, altså finne argumenter for eller imot gitte alternativer eller å prøve å overtale andre til å slutte seg til ens meninger og standpunkter. En dialog er ikke en debatt og dreier seg ikke om å forsvare eller angripe en sak eller spille ut sine forutinntatte meninger. Men det en dialog handler om er å utvikle og utforme nye alternativer til en sak, sammen og begrunne disse. Å ha spillereglene med seg inn i læringssystemet var nyttig, fordi jeg opplevde dem som en påminnelse når vi håndterte vanskelig saker og som sjekkpunkter når vi snakket om hvordan vi ville ha det i gruppen (Bang og Heap 1999;Ulleberg 2004).

Nedenfor vil jeg og vise hvordan vi jobbet i de første møtene, blant annet ved å gjengi mye av samtalene, for å vise hvordan vi bygget struktur i læringssystemet. Ved å gjengi mye av samtalen vil jeg også vise hvordan jeg jobbet med å stille de riktige spørsmålene, for å få medarbeiderne til å finne løsninger ved å hente frem sin erfaring. For å vise analyseprosessen etter hver time går jeg i igjennom spørsmålene jeg stilte til dataene fra hver time (Tveiten, 1998).

7.4 De første møtene

Til det andre møte i Utviklingsorganisering hadde jeg forberedt at vi skulle jobbe med å danne gruppen, altså gruppeprosessen. Men etter at vi hadde tatt plass i glassburet og rigget oss til med kaffekoppene og notatbøker, ivret flere medarbeidere for å begynne å snakke om en praktisk rutine som ikke fungere og som det i tillegg var mye irritasjon over. Rutinen handlet om at pasienttoalettene ikke hadde toalettbørster. Jeg vurderte situasjonen og fant ut at vi gikk i gang med rutinen for gjennom å snakke om rutinen kunne jeg også observere hvordan samhandlingen og dialogen foregikk i gruppen. Gjennom å stille spørsmål formidlet jeg interesse for det gruppen var opptatt av, og det var også en invitasjon til å gi mer av seg selv. Dette er en dialogfremmende metode Spurkeland (2004).

Jeg slapp spørsmålet løs, *hvorfor har ikke pasienttoalettene toalettbørster?* Det var flere som satt i gang og begynte å forklare meg hvorfor. Jeg brøt inn. *Flott at dere er ivrige men skal vi la en snakke av gangen?* Det kom nikkning fra medarbeiderne. Jeg sier videre: *kan vi enes om at dette også er en regel for gruppeprosessen?* Flere nikket, og jeg gav ordet tilbake til medarbeiderne. En medarbeider sa: *Grunnen til at vi ikke har toalettbørster på toalettene er fordi husøkonomen har bestemt det.* Videre sier en annen. *Det er et håpløst system, av og til når jeg skal hjelpe pasienter på toalettet er de så ille at vi må gå til et annet.* Da er det igjen mange som vil bekrefte det og det blir igjen mange som snakker samtidig.

Jeg bryter inn: *Husk, en snakker av gangen og et spørsmål. Hvem rengjør toalettene?* Flere svarer, *det gjør renholderne. Hvordan kunne dere tenke dere å løse dette problemet da spør jeg og henvender meg til en medarbeider som ikke har sagt så mye?* *Nei...* svarer hun, *vi må få tilbake toalettbørstene slik at vi også kan rengjøre toalettet, når det er nødvendig.* En annen overtar: *Ja, men skal vi ta over den jobben også nå da?* Hun som hadde kommet med forslaget svarer: *Nei, renholderne rengjør når de er på sin runde, men vi har børster stående og kan bruke den når det er nødvendig. Det er jo det vi vil?* Sier hun og ser seg rund. *Stille..* stillheten varer litt før jeg bryter inn *hvordan får dere tak i toalettbørster da?* *Medarbeiderne ser på hverandre, så sier en vi kan gå til husøkonomen og få noen.* En annen sier: *vi får ingen, det er jo hun som har jo bestemt at vi ikke skal ha noen børster på toalettene.* En annen medarbeider sier: *Hun ser på meg og sier, du er jo sjef du kan gå og få noen.* *Ja, sier jeg, men hvem løser problemet da?* *Mumling og småsnakk i munnen på hverandre.* En medarbeider bryter inn: *jeg tar jobben, jeg går til husøkonomen og får toalettbørster.* *Fint svarer en annen.*

Deretter overtar jeg styringen i gruppa, for en oppsummering. Vi tar først en runde hvor alle gir tilbakemeldinger på hvordan de har opplevd den begynnende gruppeprosessen, hvordan de opplever at jeg bryter inn, hvordan de opplevde at jeg ikke tok på meg jobben hos husøkonomen for å få toalettbørster. Etter runden oppsummerer jeg tilbakemeldingene og noterer for videre arbeid, alle har sett viktigheten av at en snakker om gangen og at en av medarbeiderne tok oppgaven å få toalettbørster. Når jeg bryter inn og stiller spørsmål blir også godt evaluert, for som en medarbeider sa, *da viser du jo interesse.* Det blir også sagt at vi ikke er strukturerte nok i forhold til gruppeprosessen. I tilbakemeldingen er det

understreket fra medarbeiderne at det er deres avdeling og det er de som skal løse sine utfordringer. Vi takker for møtet og sier sees til tirsdag. Jeg går ned til kontoret mitt og analyserer timen i læringssystemet og forbereder neste. (Tveiten, 1998; Bang og Heap, 1999; Ulleberg 2004).

7.4.1 Analyse av timen

For å hjelpe meg i analysen av timen hadde jeg laget noen spørsmål som jeg stilte til dataene fra timen i læringssystemet. Hva fikk vi til, hvilken læring gav timen i dag? Hvorfor og når intervenerte jeg i samtalen? Var spørsmålene mine gode nok til å komme videre? Hvordan var klima i gruppen? Hvordan samhandler gruppa? Hvordan tar medarbeiderne tilbakemeldinger, fra hverandre og meg og hvordan tar jeg tilbakemeldinger? Dette var spørsmål som jeg gikk igjennom imens jeg skrev referat og noterte i min prosessbok. Jeg referer til aksjonsforskningsprosessen. Lorensen(red),(2006).

Ved analysen av denne timen og også senere timer ser jeg at jeg ofte intuitivt velger en annen gjennomføring av møtet enn det som er planlagt. Vi hadde bestemt i forrige møte å jobbe med gruppeprosesser. Tveiten (1998;75)sier: ved gruppestart bør normer for veiledning diskuteres i gruppa og det er veileders ansvar å legge til rette for at gruppa selv bestemmer de normer eller regler som skal gjelde. Eikeland og Berg(1997) minner om spillereglene vi burde ha gått igjennom. Derfor hadde jeg planlagt å starte møtet med å snakke om regler og normer for samspillet i grupper. Min vurdering i timen var at jeg la det litt tilside, da medarbeiderne var ivrige og startet med den ovennevnte praktiske rutinen. Grunnen til det var at jeg som veileder mente at det var viktig å møte medarbeiderne der de var, samtidig som jeg hadde en forpliktelse til å holde opp for dem hva vi var blitt enige om.

Jeg ønsket også å ta vare på medarbeidernes iver, men da iveren tok overhånd, ved at alle snakket i munnen på hverandre, mente jeg det var riktig å intervenere. Da fikk jeg også anledning til å bringe inn litt om gruppeprosesser ved å vise til atferd som ikke var hensiktsmessig Spurkeland(2004). Ved å intervenere på det tidspunktet bruker jeg min autoritet, men gjennom spørsmål, ved å vise til atferd fikk jeg medarbeiderne til å tenke over hva som var i ferd med å skje. Jeg stoppet dem, med et spørsmål for at de skulle få en anledning til å reflektere i situasjonen Schön(1987).

Når Schön (1987) behandler refleksjonsbegrepet, skiller han mellom tre ulike betydninger. Han skiller mellom å reflektere *i* handling og å reflektere *over* handling. En kan reflektere over handling på to måter. Den ene er å tenke over handlingen etter at den er avsluttet, som ettertanke. Eller en kan stoppe opp i handlingen å tenke, som en pause i handlingssekvensen. Da jeg stoppet medarbeiderne med et spørsmål gav jeg dem to muligheter for læring. For det første måtte de ta stilling til om det var hensiktsmessig for samhandlingen at alle snakket i munnen på hverandre og det andre var, å stoppe opp å tenke etter, er det samme som å reflektere over det vi snakket om. Vi snakket om at refleksjon er en måte å utvikle kunnskaper på som vi skal jobbe videre med. Medarbeiderne fikk erfare både å stoppe i en handling som er begynnelsen på å oppøve refleksjon i handling og begynnelsen på samhandlingsreglene.

Senere vil jeg vise hvordan vi brukte Schön's (1987) tenkning om refleksjonsbegrepet når vi jobbet med pasientproblemer, ved å trene på refleksjonen *over* en handling, (fortid, historien om pasienten), deretter reflekterte vi over problemstillingen *i* situasjonen (ved at medarbeideren snakket seg frem til en løsning i læringssystemet) for deretter å gå ut å prøve den nye handlingen. Når den nye handlingen blir gjennomført hos pasienten er medarbeiderne varsomme og oppmerksomme på hva de gjør. Da reflekterer de igjen *i* situasjonen hos pasienten og når de ble riktig gode, justerte de tiltakene underveis. Dette var en øvelse medarbeiderne hadde gjort mange ganger, men den var mer eller mindre bevisst. I læringssystemet satte vi refleksjonen i system. Dette kommer jeg tilbake til.

Da en av medarbeiderne senere i timen ba meg om å få tak i toalettbørster ble jeg overasket. Ved analysen i ettertid så jeg at det kunne handle om at gruppemedlemmer ønsket å prøve meg ut. Tveiten(1998) skriver om utfordringer for veiledere, hvor veileder kan oppleve mange utfordringer i den første fasen, blant annet at deltakere ønsker å prøve ut veilederen. Utprøving kan være et uttrykk for utrygghet og et behov for å vite hva veilederen står for. Utprøvingen kan være bevisst eller ubevisst fra deltakeren side. Men ved at jeg stilte spørsmålet hva lærer dere av det, gav det nok en mulighet til refleksjon og til en løsning avdelingen var tjent med (Bang og Heap, 1999).

Ved å tenke igjennom timen hadde intervenseringen og spørsmålene ført medarbeiderne videre, litt om gruppeprosess hadde vi fått på plass, og vi var enige om å ta det opp igjen. For meg var analysen av timen, en måte å tenke igjennom gruppas samspill og hva som kunne føre til læring. Jeg var kanskje litt rask med spørsmålet, hvordan får vi tak i toalettbørster, hadde jeg blitt litt lenger i stillheten hadde de sikkert funnet ut av det selv. Neste time hadde jeg forberedt å ta opp igjen gruppeprosess og den praktiske prosedyren om toalettbørstene. Jeg var fornøyd og tenkte, timen hadde tatt tak i en problemstilling i arbeidsorganiseringen, den var snakket om i utviklingsorganisering og et tiltak skulle igjen settes i verk i arbeidsorganiseringen.

7.5 Neste møte i læringssystemet

Tirsdagen kom og jeg var forberedt på å jobbe videre med gruppeprosess og den praktiske prosedyren. Vi møttes i glassburet og jeg registrert en god stemning. Latter og mye snakk. Vi hilste og jeg spurte hvordan de hadde hatt det siden sist og om de var klare til å snakke litt videre om gruppeprosess? Jo, det var mye nikking. Jeg spurte om vi kunne ta en runde for å si litt hver om hva som var viktig, for å ha det fint i møtene. Det gjorde vi og jeg fikk data som etter hvert ble til gode samhandlingsregler. Eikeland og Berg(1997). Da medarbeider snakket kom jeg i tanke om at de faktisk var mer strukturerte i denne timen. Det var en god stemning også mens vi snakket. Som nevnt ovenfor går jeg ikke i dybden av gruppeprosessen, men vil vise hvordan vi kom frem til samhandlingsreglene. Arbeidet var ikke ferdig, ved å etablere samhandlingsreglene. Dette er også en prosess som vi stadig kom tilbake til (Bang og Heap, 1999; Aanderaa 1999).

Samhandlingsreglene ble laget på bakgrunn av tilbakemeldingene og jeg prøver å oppsummere dem. *Målsetningen i læringssystemet var å utvikle praktiske prosedyrer og pasientomsorgen. For å få til det ønsker dere å møtes i læringssystemet to ganger i uken. I læringssystemet ønsker dere å oppleve felleskap, dere vil dele erfaringer og opplevelser som dere kan tenke over sammen. Dere vil dele både de gode og de mindre gode opplevelsene med hverandre. De mindre gode opplevelsene er vanskelige og følsomme. Flere sier at det er vanskelig å snakke om det en ikke får til. Derfor blir utfordringen at vi*

kan møte de som "tørr" å snakke om det uten at en opplever kritikk, men en hjelp til å mestre.

Dere ønsker å gi hverandre tilbakemeldinger og høre på hverandre og dere ønsker å lære. Vi skal møte presis og dere forventer at jeg gir beskjed i god tid hvis timen må avlyses. Dere har forventninger til at jeg holder oversikt som fremmer læringen. Dere er usikre på min lederfunksjon, men vil vente og se og gi meg tilbakemelding. Dere mener også at vi jevnlig må snakke om dette. Hvordan vi skal snakke sammen må vi jobbe mer med. Jeg foreslår at vi i neste time snakker om dialog og refleksjon som skal være metoden for å lære. Det var mye nikking, i mens jeg prøvde å oppsummere tilbakemeldingene. Senere ble oppsummeringen gjort skriftlig som spilleregler (Eikeland og Berg, 1997; Tveiten 1998).

Etter min oppsummering var det meste av tiden brukt, men medarbeideren som skulle hente toalettbørster ville inn på det temaet. Det var fem minutter igjen og jeg spurte hva medarbeiderne tenkte om det. *Jo vi måtte høre på henne*, sa de. Da raste det ut av henne. *Jeg får ikke toalettbørster, husøkonomen sier det er ikke hygienisk å ha dem stående på toalettene.* Da stod jeg med to dilemmaer, tiden var ute og vi sto midt i et problem. *Ok sier jeg finn ut til neste gang hvordan dere kan ha toalettbørster stående på toalettene, uten at det blir uhygienisk.* Kommentar fra en medarbeider *lekse til neste gang.* Jeg nikker og vi takker for møtet.

7.5.1 Analyse av timen

Hva fikk vi til i møtet? Vi brukte det meste av møtet til å forankre gruppeprosess som Bang og Heap(1999) beskriver eller spilleregler som Eikeland og Berg(1997) beskriver det. Men det er et arbeid vi ikke er ferdig med, men jevnlig må minne om. Vi må jobbe videre med dialogen og refleksjon (neste time). Arbeidet i gruppa er mer strukturert og det er en lettstemning, dvs. det er en stemning som er fri for konflikter og underliggende strømninger og medarbeiderne er fokusert mot et felles mål og vil hverandre vel (Aanderaa, 1999). De fleste i gruppa gir og mottar tilbakemeldinger. Men det er fremdeles for mange utbrudd, *jeg er så lei.....* med det mener jeg uttalelser som handler om å bli kvitt frustrasjoner. For å møte det vil jeg jobbe med dialogen og refleksjonen, samtidig må også frustrasjoner ventileres for at medarbeiderne skal komme videre. Det må vi trene på. Ulleberg (2004)

Det uforberedte i denne timen var at prosedyren om toalettbørstene kom som en frustrasjon på slutten av timen. Hvordan møtte jeg det? På sparket og intuitivt ber jeg dem om å finne ut hvorfor oppbevaringen av toalettbørstene er uhygienisk? Kommentaren var sågar *en hjemmelekse*. Vi fikk avsluttet i rett tid (som også er viktig) og jeg la en oppgave til medarbeiderne. Var denne løsningen hensiktsmessig? Eller skulle jeg tatt oppgaven og sagt jeg skulle tenke på en løsning? Nei, det er medarbeiderne som skal jobbe frem løsninger, det jeg kunne ha gjort, var å stille spørsmålet, hvorfor er det uhygienisk å oppbevare toalettbørster på toalettene. Det hadde vært mer pedagogisk og i tråd med veilednings metoder å stille spørsmål. Som lærer er det greit og gi oppgaver, jeg vil jeg sjekke ut hva medarbeidere tenkte om dette i neste time (Bang og Heap, 1999).

Samtidig kom jeg i tanke om å ha lest i Eikeland og Berg(1997;75) hvor de henter et eksempel fra Chris Argyris metode. Chris Argyris er amerikansk og professor på Harvard og blant dem som har jobbet lengst med organisasjonslæring både praktisk og teoretisk. I hans praksis blir deltakerne på forhånd bedt om å tenke igjennom en situasjon som de opplever som vanskelig og de skal skrive om dette på en spesiell måte. I møtet kommer deltakeren med hver sin case som danner utgangspunkt for diskusjoner og rollespill. Gjennom diskusjonene og rollespillene forsøker gruppen å sirkle inn overensstemmelser eller uoverensstemmelser mellom det som tenkes sies og gjøres i forskjellige situasjoner. Slik finner de frem til temaer som de utdyper videre. Jeg tenkte, det er flere måter å jobbe på som vil føre oss frem til målet som er *læring*. Medarbeiderne bør kanskje introduseres til forskjellige metoder for å løse et problem, men de bør også bli gitt muligheten for å uttrykke hva de synes om de ulike måtene å jobbe på.

Intensjon var å bruke veiledning som struktur og metode som utgangspunkt for timene, men for å møte medarbeidernes behov var dilemmaet å følge metoden eller å avvike. Det satte meg som prosessveileder på prøve. Analysen av timene var med på å holde kontinuitet. Refleksjon over meg selv som veileder var en annen. Refleksjon over seg selv, kaller Teslo (2000) selvrefleksjon. Det innebærer å ha et overordnet syn på eller perspektiv. Med evne til selvrefleksjon menes å kunne granske sin egen atferd, sine holdninger, sine tanker og følelser. I selvrefleksjon ligger også evnen til å skille hva som er mine følelser og hva som er de andres. Selvrefleksjon øker også motet til å bruke intuisjon.

Benner (1984) tillegger eksperten skjønn, det vil si evne til å bruk intuisjon og definerer intuisjon som å forstå uten å se en logisk sammenheng og uten forklaring. Teslo (2000;102) sier intuisjon er dypt lagret kunnskap, som er en kompetanse som hviler på at jeg har gjort noen erfaringer, reflektert over dem, integrert dem i min kunnskapsbase og når jeg opplever lignende situasjoner senere handler jeg intuitivt. Det vil si en handler ut i fra en helhetlig oppfatning av situasjonen og en gjenkjenner mønsteret i opplevelsen. Et krav til en god veileder er at hun tør å bruke sin intuisjon, utfordringen er hvordan og når. Dette dilemma vendte stadig tilbake (Teslo, 2000).

7.6 Neste møte i læringssystemet

I denne timen var intensjon om å snakke om oppgaven som var gitt i forrige time og hvordan vi skulle snakke sammen. Oppgaven var å finne ut hvordan oppbevare toalettbørstene på en hygienisk måte og vi måtte snakke om metoden for å fremme læring, altså dialog og refleksjon. Da vi hadde rigget oss på plass startet jeg med å spørre *hvordan de hadde oppfattet å få en oppgave eller en lekse som en av medarbeiderne hadde uttrykt det som*. Vi startet en runde der alle skulle gi sine synspunkter på det. De var overasket over at det var slik vi skulle jobbe, det var ikke noe galt i å ta på seg oppgaver men..., det var vanskelig, for toalettbørstene blir jo brukt og hvordan skulle de håndteres? Nei,

Jeg avbryter og sier, *jeg oppfatter at dere er utfordret på dette, er det riktig?* Igjen mye nikking, *forslag fra meg, skal vi begynne å løse dette sammen?* Igjen var det mye nikking, *når dere bruker vaskefat og bekken har vi rutiner for hvordan disse skal behandles på skyllerommet etterpå?* Nesten før jeg får snakket ferdig sier en av medarbeiderne: *Ja selvfølgelig vi må lage et system så vi er sikker på at toalettbørstene kommer i dekontaminatoren før dagen er omme*. Det var igjen mange som bekreftet hennes tekning. Jeg bryter inn: *hvordan kan det gjøres, prøv å være konkrete*. Mye snakk, mange gode ideer, og jeg bryter inn og minner om en snakker av gangen. Etter dette tilløpet på litt kaos samler de seg. *Jo sier en, vi må lage en ny skylleromsrutine. Den må handle om at toalettbørstene skal i dekontaminatoren før dagvakt er over*, sier en annen og *vi må legge denne rutinen til de andre skylleroms rutinene*. Flott sier jeg, *hvem beskriver denne rutinen?* En medarbeider tar på seg jobben. *Men, sier plutselig en annen vi får ikke toalettbørster selv om vi har en rutine så det må du ordne, du er sjef*. Jeg blir igjen

utfordret og tenker raskt. *Forslag, dere lager rutinen så går vi sammen ned til husøkonomen med den ferdige rutinen.* Det blir bestemt og møtet med husøkonomen går som forventet, avdelingen får toalettbørster og den praktiske rutinen blir beskrevet og innarbeidet som en del av hverdagsoppgavene.

Jeg oppsummer timen og ser på hva vi lært. Dere synes det er greit å få oppgaver til timen, selv om dere ikke har en ferdig løsning. *Det kan være utviklende å ha tenkt igjennom en problemstilling, for det var ikke mye jeg sa før løsningen var der,* sier jeg og anerkjenner at de hadde forberedt seg. Jeg roser dem for hvordan de løste den praktiske oppgaven sammen. Medarbeiderne berømmer at jeg ville være med til husøkonomen, *det betyr noe* sier de. De er fornøyd og summer mye på slutten av timen. Jeg bryter inn og minner på at vi ikke rakk å snakke om kommunikasjonen vår, jeg ber hver og en tenke over dette til neste gang. Nye lekser sier en medarbeider med et smil, Ja, svarer jeg med et smil tilbake.

7.6.1 Analyse av timen

Når jeg analyserer dataene fra denne timen ser jeg en forskjell på hvordan medarbeiderne reagerer på å få oppgaver. Men det er ingen som gir uttrykk for at de ikke vil ha oppgaver. Jeg noterer det i min prosessbok for å følge denne utviklingen hos den enkelte. Å følge opp utviklingen handler om å følge opp at læringen skjer. Vi kan vanligvis ikke måle de forandringer som skjer som følge av læring, men en kan tolke forandringer i atferd hos et menneske som læring. Som mennesker og medarbeidere gjør vi hele tiden nye erfaringer som i større eller mindre grad har betydning for våre liv. Som mennesker har vi både muligheter og evner til å forandre oss (Håkonsen, 1999).

Jeg har også observert at medarbeiderne har en holdning til at den medarbeideren som tar oppgaven eier den. Jeg noterer meg at vi må se på den kollektive løsningen. De skal finne frem til løsninger sammen, slik de gjorde i samtalen i dag. Jeg vil bruke løsningen i dag som et eksempel videre. Aanderaa (1999) viser til at den enkeltes bidrag må forstås i sammenheng med gruppens fungering. Og gruppens fungering må forstås på bakgrunn av prosessveilederen og medarbeidernes fungering. Gjennom samtalen i dag har vi løst den praktiske rutinen om toalettbørstene, men jeg har et ansvar for at den blir implementert. Det vil jeg følge opp med spørsmål om en stund, samtidig som jeg vil snakke med

avedlingsleder om oppfølging av rutinene og rutinehåndboken. Jeg noterer dette i min prosessbok.

Da jeg igjen ble utfordret i å skaffe toalettbørster, valgte jeg å delta i oppgaven. Var dette riktig? Ja tenker jeg, medarbeiderne sa at det betydde noe og jeg løste ikke oppgaven det gjorde medarbeiderne. De trengte støtte hos husøkonomen de var blitt avvist en gang tidligere. Jeg *går* med dem og forsterker deres arbeid. Medarbeideren *fører* ordet og jeg *forsterker* henne hvis nødvendig. Aanderaa (1999) viser til hvordan en vil lykkes i arbeidet er avhengig av interaksjonen mellom medarbeiderne og medarbeidernes omgivelser. Oppgaver må være meningsfulle og det må skapes betingelser for å løse dem. Derfor finner jeg det riktig å være med. Aanderaa (1999). Hvis betingelser for å løse oppgaver ikke er tilstede vil medarbeiderne oppleve undergravende prosesser som bryter ned og forstyrrer arbeidet deres.

De begynner å finne en bedre struktur. Det vil jeg anerkjenne neste time. Det ser også ut at det er positivt å jobbe med praktiske rutiner og struktur samtidig. Vi *er* i utvikling. Dette *gir* energi og mestring både for medarbeiderne og meg.

Neste time *skal ha* fokus på dialog og refleksjon. Jeg har bedt dem tenke på hvordan en kan snakke sammen for å lære. Medarbeiderne kan mye om kommunikasjon så det vil være mitt utgangspunkt. Kanskje ikke begrepet dialog er så kjent og hva med refleksjon, tenker jeg? Medarbeiderne praktiserer begge deler det vet jeg og har sett, men begrepene behøver ikke være så bevisste. Jeg ønsker at de skal oppdage selv, få sine aha opplevelser, for aha opplevelser fester læringen. Videre tenker jeg dette er siste del av strukturen, når den er på plass går vi over i arbeidsfasen i læringssystemet. Jeg forbereder timen videre med å se i litteratur. Jeg vil fortsatt benytte spørsmål som arbeidsredskap og fokusere på ulike typer spørsmål (Spurkeland 2004; Ulleberg 2004).

7.7 Neste møte i læringssystemet

Neste time startet som de foregående, etter å ha kommet på plass. Stiller jeg spørsmålet, *hva er kommunikasjon for deg? Kan alle gi en tilbakemelding på det?* Jeg begynner med et relativt åpent spørsmål for å kartlegge og se på relasjonene mellom medarbeiderne. Etter

runden oppsummerer jeg, dere snakker om aktiv og passiv lytting, og om å snakke med, ikke til. Dere påpeker å ha tid til å høre etter. Jeg henvender meg til den medarbeideren som hadde sagt det og spør *hva mener du med å ha tid til å høre etter?* Stemningen i gruppa er god og jeg passer på spørsmålet stilles slik at det er positivt, for eksempel med et smil og et kroppsspråk som sier at jeg er interessert. Ulleberg (2004)

Hun sier, *det er ikke alle temaer det er like lett å snakke om*. Som for eks. *Hvis jeg blir utfordret av en pasient på et vanskelig tema, så kan jeg med min atferd være travel og da vil ikke samtalen oppleves godt. Fordi jeg gjennom mitt kroppsspråk signaliserer at jeg ikke har tid, men egentlig så er det fordi det er et vanskelig tema for meg*. Jeg spør videre positivt og interessert, *er det en annen måte å løse dette på?* Ja, å være ærlig og be om hjelp svarer hun. Jeg gir medarbeideren tilbakemelingen om at det er viktig å kjenne etter hva som føles komfortabelt å snakke om. Det vil si jeg bekrefter henne. Vi snakker videre om den vanskelige samtalen en stund og medarbeiderne nevner flere temaer det er vanskelig å snakke om. Vi blir også enige om jobbe videre med det som oppleves som den vanskelige samtalen, men jeg ønsker å trekke dem litt videre. Ulleberg (2004)

Jeg spør, *hvordan snakker der når dere er uenige om et spørsmål?* Medarbeiderne våkner litt til og en sier, *da blir vi engasjerte og stemmene heves*, en annen ser seg rundt og sier, *krangler vi?* Mye hm hm, det blir stille og jeg tenker, de tenker og jeg blir i stillheten. Så sier en, *nei... ikke krangling, men vi vil jo gjerne vinne diskusjonen hvis vi deltar*. Det kommer flere konkrete eksempler fra ulike medarbeidere. De ler litt og virker litt usikre på hva vi holder på med. Så blir det stille igjen og etter en stund sier jeg, *hva skjer med dere når det blir stille?* Litt fnising og de ser litt på hverandre, en latter, så sier en, *vi tenker, fint* sier jeg, *å tenke er bra. I læringssystemet må vi tenke og snakke sammen om hva vi tenker på. Det er en måte å løse problemer på*. Vi snakker om begrepet refleksjon og flere medarbeidere kjenner til litteratur om refleksjon og jeg viser til hvordan de praktisk har løst rutinen med toalettbørstene gjennom å tenke og å snakke. Og konkluderer med at et problem blir faktisk best forstått dersom man i veiledningen drøfter og analyserer problemet med utgangspunkt i de faktorer som er aktuelle i situasjonen.

Jeg vil tilbake til det dere sa om diskusjon i stad og sier, *en av dere sa i sted at i en diskusjon handler det om å vinne*, vi snakker om det og kommer raskt inn på alle

debattprogram i tv, der flere påpeker at det handler egentlig om å vinne med gode argumenter. Jeg bryter inn, *hvordan oppfatter dere ordet dialog?* Vi snakker om at relasjoner bygges gjennom dialog og dialogen står i kontrast til diskusjonene og debatten som samtaleform. Dialogen er bro byggende og undersøkende, diskusjonen og debatten har mye kamp i seg. Dialogen er en vinn - vinn- samtale, diskusjon og debatt er en vin - tap samtale Spurkeland (2004). Vi blir enige om å høre på hverandre og forsterke hverandres gode forslag. Men også å tørre å si imot, men på en måte som fører fremover. Vi ble også enige om at frustrasjon må ventileres, det skulle være lov å si fra når noen er irriterende, men det skulle sies ved å bruke et jeg budskap. Ulleberg (2004).

Jeg oppsummerte timen med hva vi hadde gjort og hva vi hadde lært. I oppsummering tok jeg også for meg strukturen i timene og viste til at vi nå hadde vært igjennom alle temaene som er viktig for å få læringssystemet til å fungere. Nå var alle kjent med spillereglene, heretter handlet det om å minne om dem. Det var god stemning og vi takket for timen.

7.7.1 Analyse av timen

Det hadde lyktes meg, gjennom spørsmålene å få medarbeiderne til selv å komme frem til forskjell mellom diskusjon og dialog (Spurkeland, 2004; Ulleberg 2004). De hadde også satt ord på at de tenkte, noe som førte samtalen inn på refleksjon men også her og nå forståelse. Gjems (1995) her og nå tekning er hentet fra systemteori og er et godt utgangspunkt for å utvikle faglig kompetanse og å få økt innsikt i egen yrkesutøvelse gjennom det som skjer med mennesker akkurat *når* det skjer. Dette var selvfølgelig bare begynnelsen på hvordan vi skulle jobbe, men jeg var allikevel fornøyd, fordi medarbeiderne er positive til det vi holder på med. Læringssystemet hadde nå kommet så langt at strukturen var implementert, og vi kunne gå over i arbeidsfasen. Tveiten (1998). Det gav mestring å få på plass struktur, at timene fulgte en struktur som ble gjentatt. Struktur var rammen på timene. Medarbeiderne var fornøyde og jeg var fornøyd, selv om det på mange måter var nå arbeidet skulle starte, fordi vi gikk over i en ny fase. Det var arbeidsfasen.

Hva neste time skulle fokusere hadde vi ikke snakket om. Jeg bestemte meg for å oppsummere strukturen og innholdet i spillereglene og ellers spørre om det var noe medarbeiderne hadde ønske om å jobbe med. Videre i planlegging gikk jeg også tilbake til

oppsummeringen av oppstartseminaret for å se på hvilke andre praktiske oppgaver de hadde nevnt. På den måten kunne jeg sette dem på sporet.

7.8 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har jeg stilt spørsmål til materialet, om å skape struktur i læringssystemet. Vil medarbeiderne utvikle seg i læringssystemet og løse primæroppgavene, ved å jobbe med gruppeprosesser, relasjoner, dialog, refleksjon og samhandling. Jeg har videre vist hvordan jeg etablerte struktur, innhold og forutsigbarhet i timene i læringssystemet, etter modell av Tveietens (1998) veiledningstime. Det viktigste med dette kapitlet var å vise hvordan strukturen ble etablert. At medarbeiderne løste en praktisk oppgave samtidig som vi bygget struktur mener jeg var heldig. Fordi det var med å møte deres behov. Videre har jeg også vist hvordan planleggingen måtte vike, fordi medarbeiderne hadde andre ønsker og hvordan det har utfordret meg.

Det videre arbeidet i læringssystemet var å følge strukturen og minne om spillereglene som var etablert. Medarbeiderne arbeidet planmessig og vekslet mellom å løse praktiske oppgaver og oppgaver knyttet til pasientomsorgen. Jeg viser ikke til flere timer i læringssystemet der vi arbeider med de praktiske rutinene, men vil nevne at medarbeidere fortsatte å utvikle seg og forbedret rutinene for utdeling av medisiner, hvordan fordele arbeidet i avdelingen, rutine for MRSA pasienter, samarbeidsrutiner med andre yrkesgrupper m.fl.

De praktiske oppgavene var mye i fokus de første månedene. Etter hvert som medarbeiderne fant løsninger på de praktiske oppgavene dalte motivasjon for læringssystemet noe. De synes to ganger i uken var mye. Vi nærmet oss sommerferie så det var nødvendig å snakke om hvordan vi skulle planlegge tiden fremover. Vi la en plan for ferie og oppstart i august. Da skulle ville vi samles en gang i uken og pasientomsorgen skulle fokuseres mer. I neste kapittel vil jeg se sette fokus på utvikling av læring hos medarbeiderne og i fellesskapet

7.8.1 Hvilke allmenne interesser kan forskningsarbeidet på Langerud Sykehjem løfte frem?

I dette kapitlet har jeg vist til innføringen av struktur i læringssystemet. Jeg velger å bruke Tveitens (1998) metode som utgangspunkt for å etablere struktur. Å etablere og følge en fast struktur kan være av en allmenn interesse å kunne diskutere videre. Etablering av strukturen på timene gav medarbeiderne gjenkjenning og trygghet. De viste hvordan timene skulle foregå. Trygghet er en viktig faktor for å utvikle relasjoner sier Spurkeland (2004) og relasjonsbygging er nødvendig for å utvikle gruppeprosessen. Begrepet struktur hvordan etablere struktur, skape rammer for læringssystemet kan være temaer for videre diskusjoner. Selv valgte jeg å følge Tveiten (1998) i ettertid ser jeg også en mulighet for å bruke Hiim og HIPPes (1989) didaktiske relasjonsmodell. Den kunne kanskje også ha skapt en struktur som ville gitt et godt resultat. Det får være til en videre diskusjon, men at strukturen var viktig for at læringen skulle skje det vil jeg også vise i neste kapittel.

8.0 UTVIKLING AV LÆRING

8.1 Utvikling av organisasjonslæring

I kapittel 6 beskrev jeg hvordan vi startet innføringen og etablering av læringssystemet på Langerud Sykehjem ved hjelp av arbeidsmetoden i dialogkonferansen. I kapittel 7 beskriver jeg hvordan vi får læringssystemet til å fungere, ved å etablere struktur og å arbeide med gruppeprosesser, dialog, refleksjon og samhandling. Når den egentlige kunnskapsutviklingen hos medarbeiderne startet er ikke lett å si. Men vi satte fokuset på læring fra vi begynte forberedelsene til dialogkonferansen med medarbeiderne, slik sett var også utviklingen av medarbeidernes kunnskaper og felleskunnskaper i en prosess. I dette kapitlet vil jeg vise hvordan vi videreutviklet kunnskapene for å bedre pasientomsorgen. Jeg har valgt noen pasienthistorier som viser hvordan medarbeiderne jobbet med sin egen kunnskapsutvikling og hvordan denne kunnskapen ble et felles eie i avdelingen. Pasienthistoriene er valgt ut som illustrasjoner på medarbeidernes kunnskapsutvikling. Det som er fokuset er medarbeiderens kunnskapsutvikling ikke pasientomsorgen. Pasienthistoriene er anonymisert og navnene på medarbeiderne er oppdiktet.

8.2 Kunnskapsutvikling i praksis

Den reflekterte / reflekterende praktiker, praktisk kunnskap, erfaringsbasert læring, erfaringslæring i praksis, organisasjonslæring, aksjonslæring, lærende organisasjoner, begrepene er mange hos ulike forfattere som har prøvd å fange et begrep på kunnskapsutvikling i praksis. Schön (1987), Argyris (1978), Lundestøl (1999), Molander (1997), Eikeland (2002), Bjørk og Bjerknes (2003). Tiller (1999), Senge (2004), er noen av de som skriver om utvikling av kunnskaper i praksis. Særlig de siste 20 årene har disse forfatterne og flere med dem tatt til orde for et annet kunnskapssyn enn det teoretiske.

De snakker om at det er nødvendig å utarbeide en utvidet kunnskapsforståelse som tar hensyn til den praktiske kunnskapens egenart. En måte å nærme seg en slik faglig oppgave på, er å problematisere og gi teoretisk tyngde til den praktiske kunnskapen og dens særegne karakteristika. I dag ligger det til rette for dette arbeidet på en annen måte enn tidligere, fordi det i samfunnet og i vitenskapene pågår en generell interesse for et utvidet

kunnskapsbegrep. Fordi kunnskap er tilgjengelig på en helt annen måte enn før. Tidligere ble blant annet ikke praksisperioder i profesjonsutdanninger gitt studiepoeng, kun den teoretiske delen av utdanningen. Et annet samfunnstrekk de seneste årene er at flere tar høyere utdanning, blant annet fordi tilgangen er blitt enklere. Det medfører at godt kvalifiserte medarbeidere i dag er ansatt i ulike virksomheter ikke bare i tradisjonelle utdannings- og forskerjobber. Det betyr at evnen til å produsere og vurdere gyldig kunnskap og kompetanse i økende grad er spredd på mange virksomheter og på flere nivåer utenfor høyskoler, universiteter og forskningsinstitutter. Flere virksomheter har selvfølgelig også egne forsknings og utviklingsavdelinger, slik som de store sykehusene har.

Marit Kirkevoll (2001) argumenter i sin artikkel for at klinisk sykepleieforskning bør ta utgangspunkt i viktige kliniske og samfunnsmessige utfordringer og henter eksempel for det standpunktet i et prosjekt i eldreomsorgen. Hun viser også til hvordan klinisk sykepleieforskning konkret kan bidra til ny kunnskap om sentrale kliniske spørsmål og problemstillinger i forhold til omsorg og pleie av skrøpelige gamle.

Som vist tidligere satset også Langerud Sykehjem på å sette læring i system og bygget opp organisasjonen med en egen fagseksjon. Mulighetene for de ansatte var mange og medarbeiderne på Langerud hadde flere påvirkningsmuligheter på utdanning og kunnskapsutviklingen på sykehjemmet. Som en følge av utviklingen på Langerud var det derfor riktig at flere aksjonsforskningsprosjekter som i sin form er endringsorientert, ble iverksatt. Hensikten var å hjelpe medarbeiderne å utforske sin egen situasjon for å utvikle og endre den. Læringssystemet *Utviklingsorganisering* var møteplassen hvor dette skulle foregå. Hvilken kunnskap var det så vi utviklet der?

Organisasjonslæring er en måte å lære på som utvikler den enkelte og samarbeidsformene i avdelingen. For å få til organisasjonslæring brukte vi veiledning, dialog og refleksjon for å synliggjøre kunnskapen som ligger innbakt i arbeidet og trening og samhandling for å finne frem til de beste løsningene. Refleksjon, dialog og veiledning er også felles metoder hos de ovennevnte teoretikere som har prøvd å ”fange læring i praksis”, under ulike navn. En skjematisk fremstilling av organisasjonslæring finnes i kapittel 2.

8.3 Organisasjonslæring - likheter og forskjeller fra annen kunnskap i praksis

Eikeland (2002;7) sier at organisasjonslæring er en bestemt måte å lære på; en læringsform. Læringsformer kan skjelles langs en dimensjon mellom individuell og kollektiv læring. Langs en annen mellom teoretisk og en form for praktisk erfaringslæring. Organisasjonslæring er en læringsform som er *både* kollektiv og erfarings- eller praksisbasert. Eikeland stiller spørsmålet hva betyr dette? Teoretisk læring innebærer i denne inndelingen at man lærer ved å lytte eller å lese. Ny terminologi og nye begreper tilegnet gjennom lesing og lytting kan bidra til refortolkning og reorganisering av eksisterende erfaringer. Men den endrer sannsynligvis ikke noens grunnleggende evne til å utføre noe. Øvelse, trening og tilvenning er nødvendig for dannelsen av ny erfaring og evne til å utføre handlinger. Trene og øve er noe vi kan gjøre alene eller sammen med andre. Når en trener sammen dreier det seg om å forbedre vår felles eller kollektive evne til å utføre en oppgave eller å løse et problem.

Det er denne gjensidige tilpassningen til hverandre for å utvikle en kollektiv kompetanse som i denne sammenheng kalles organisasjonslæring fordi det innebærer endringer i relasjoner mellom enkeltindivider: i arbeidsdeling, kommunikasjonsmønstre, lederskap osv., kort sagt i deres organisasjon for å bli bedre. En slik organisasjonslæring kan sannsynligvis ikke skje uten individuell læring, men det er allikevel noe mer og noe annet enn summen av utvikling av individuelle ferdigheter. Dette er relativt åpenbart i lagsport, forskjellen på et lag med nybegynnere og amatører som ikke er samspilte og et samstemt et profftt vinnerlag, er altså individuelle ferdigheter *pluss organisasjonslæring* (Eikeland og Berg, 1997).

Levin og Klev (2002;77) snakker om den samskapte læringsmodellen. Det er kunnskapsutvikling gjennom læring basert på handlinger som driver en OU prosess fremover. De viser også til at en må tilrettelegge en læringsarena. Slik at aktørene kan møtes for å lære i fellesskap og de viser til en modell. Modellen tar for seg organisasjonslæring. Bare formuler på en litt annen måte enn Eikeland og Berg (1997). Teorier om utvikling av læring i organisasjoner stammer fra arbeidene til Argyris (1978) og Argyris og Schön (1996) på 70 og 80 tallet. Som Senge (1991) skapte ny blest om i sin bok lærende organisasjoner. Senges (1991) bok var opphavet til flere diskusjoner, der

spørsmålet var, hvem er det som lærer? Organisasjoner eller medarbeiderne i organisasjoner? AFI ved blant annet Eikeland har deltatt i denne debatten. Det som trekkes frem i diskusjonene er organisasjoner lærer ikke, det gjør medarbeiderne i organisasjon. Så begrepet organisasjonslæring er ikke entydig.

Målet med læringssystemet var at medarbeidere skulle utvikle seg og arbeidsfellesskapet til beste for pasienten og avdelingen, men uten aktiv deltakelse og engasjement i prosessen, det vil si læring vil ikke en reel endring finne sted. Det var medarbeiderne som var ansvarlige for å utføre det praktiske arbeidet og det var de som i fellesskap hadde pekt på, ønsket om å forbedre pasientomsorgen og de praktiske rutinene. Slik sett var mulighetene tilstede for læring og utvikling.

Som prosessveileder hadde jeg også en rolle som må synliggjøres. Jeg har tidligere kommet inn på hvilke roller jeg hadde og hvilke krav jeg stilte til meg selv for å kunne gjøre en god jobb i dette prosjektet. Teorier om læring har skiftet. Det vi har tenkt og trodd om hvordan mennesker lærer, har over tid forandret seg. Kunnskap i sin alminnelighet har begrenset holdbarhet. Forskning om kunnskap utvikles. I den kunnskapsteoretiske litteraturen drøftes to typer av kunnskaper, den ene er forankret i vitenskapelig arbeid, den andre i praktisk erfaring.

Dahlin (1999;22). Noen kaller den forskningsbaserte kunnskapen for påstandskunnskap og det er vanlig å skille mellom å vite at og vite hvordan. Å vite at kan være påstanden om at bestemte symptomer hos en pasient betyr at vedkommende lider av en sykdom. Å vite hvordan kan være kjennskap til behandlingen av denne sykdommen. Kunnskapen er hierarkisk slik at generelle prinsipper påstander og regler ligger øverst og konkrete erfaringer er på bunnen. I dette ligger det også at generelle kunnskaper er viktigst og av større betydning enn særegne, tidsbundne og stedsbudne erfaringer. Kunnskapene på toppen av hierarkiet har størst prestisje i samfunnet. Den hierarkiske måten å strukturere kunnskaper på praktiseres ofte i mange virksomheter.

Dahlin (1999;22). I den andre kunnskapstradisjonen er en opptatt av at kunnskap som krever personlig fortrolighet. Dette er kunnskaper, ferdigheter, innsikter mv. som vokser ut av konkrete erfaringer, for eksempel ved å utføre et arbeid. Det er disse erfaringene ved å

prøve seg frem – som gjør personen i stand til å finne frem til god yrkespraksis, for eksempel i hvilken rekkefølge bestemte oppgaver bør løses i en bestemt situasjon.

Forståelse av læring, dvs. hva som gir læring har også vært et tema for meg i min yrkespraksis, i møte med både pasienter og medarbeidere. Min tekning og pedagogiske grunnsyn var bygget på teorier om voksnes læring. Den didaktiske relasjonsmodellen utviklet av Bjørndal og Lieberg i 1970 årene lå i bunn. Når det gjelder voksne medarbeideres måte å lære på var min erfaring å ta utgangspunkt i deres erfaringer. I medarbeiderens erfaringer finner en reaksjonsmåter, holdninger sympatier og antipatier. Slik sett består erfaringer i å få mening ut av de erfaringene som livet fører med seg, både som individer og som medlemmer av arbeidsfellesskapet. Erfaring er de voksnes levende lærebok. Men i erfaringene ligger det også faktorer som hemmer læring. Tidligere nederlag kan blusse opp igjen i læresituasjoner som til forveksling er lik et skolenederlag. Dette kan være en effektiv blokkering av videre læring. Det kan være en frykt som knyttes til visse fag, fordommer eller bestemte situasjoner som kan vekkes til live igjen (Bjerkaker, 2001).

I organisasjonssammenheng trekker særlig Argyris (1987) frem forsvarmekanismer som oppveksten har gitt de fleste av oss og som hierarkiske organisasjoner har forsterket. Læring hindres fordi vi ikke ønsker situasjoner som kan få noen til å miste ansikt, bli såret eller lignende. Feil straffes og vi ønsker derfor heller ikke å fremstå som en som har tatt feil. Slik kan vi utvikle et forsvar mot endring, understøttet av en måte å tenke og resonnerer på som utbroderer forsvarmekanismer. Så erfaringer kan være et tveegget sverd, en god læringsplattform eller en mur av forsvar. Å lokke frem kunnskaper hos den enkelte medarbeideren og få de andre medarbeiderne interessert i å bidra med sine erfaringer var det jeg ønsket å få til. Ved å bygge på kunnskapen til hverandre ville medarbeider utvikles og lære. Til tross for gamle forsvarsmønstre. Tryggheten som strukturen i læringssystemet hadde bidratt til ville gjøre det mulig.

Erfaringsbasert kunnskap er ikke bare aktuell når det gjelder læring i praksis. I forbindelse med forskning og fagutvikling blant annet i sykepleien er det en økende anerkjennelse av denne kunnskapen. Bjerknes (2003;185). Det betyr ikke at all erfaring fører til ny kunnskap, i betydningen av underbygget, hensiktsmessig og nyansert viten om et fenomen. Det svakeste leddet i læring og utvikling av kunnskap gjennom erfaring er når vi

generaliserer fra det enkelte tilfellet til et generelt prinsipp. Vi må ha tilstrekkelig med situasjoner å generalisere ut i fra, og tid og anledning til å diskutere våre erfaringer før vi trekker våre slutninger. Min hensikt i dette prosjektet er å prøve ut læringssystemet *utviklingsorganisering* og vise at organisasjonslæring er en hensiktsmessig måte å utvikle voksne medarbeiders kunnskaper og samarbeidsformer. Eikeland og Berg (1997).

8.4 Nye tider i læringssystemet

Som avtalt møttes vi igjen i læringssystemet i slutten av august 04, sommerferien var avviklet og vi hadde planene klare for høsten. Da jeg kom opp i avdelingen opplevde jeg en god stemning. Vi begynte timen ved å invitere til å snakke om hvordan sommeren hadde vært, både på jobb og privat. Medarbeiderne var forventningsfulle og vi pratet i vei. Da alle hadde bidratt kunne vi enes om at sommeren hadde hatt sine utfordringer, men med bakgrunn i kjente ekstravakter og ikke så mange nye pasienter var sommeren kommet vel i havn. Avdelingen hadde imidlertid fått to nye pasienter de siste dagene og var svært opptatt av dem. En av medarbeiderne begynte å fortelle om den ene pasienten som var hennes nye primærpatient. Hun fortalte at pasienten var lagt inn på fast plass og hadde mange problemstillinger. Problemstillingene hadde hun ikke helt oversikt over ennå, men ønsket å snakke med de andre om hvordan pasientens pleie skulle utvikles.

Vil dere hjelpe (vi kaller henne Gerd) med dette og hvordan kan vi gjøre det, spurte jeg? Flere bemerket at å utvikle en pleieplan i fellesskap kunne være en god idé. Fordi det ville lette arbeidet med å skrive en pleieplan som vanligvis ble gjort av primærpleieren alene. En medarbeider sa, *vi kan ikke ta hele pleieplan, jeg synes vi skal ta for oss det som problemene*. Flere nikket, men Gerd var ikke fornøyd. Hun sier, *jeg mener vi er blitt enige om å utvikle pasientomsorgen i avdelingen og da er det vel rett at dere hjelper meg?* Stille, jeg tenker at kanskje Gerd ber om hjelp, fordi hun synes pleieplanarbeid er vanskelig? En medarbeider sier, *hva vil du ha hjelp til?* Bra tenkte jeg, nå utfordrer de hverandre på tydelighet. Gerd svarer, *jeg synes det er vanskelig å si hva jeg trenger hjelp til. Kanskje det er å skrive en pleieplan? Har du skrevet pleieplaner tidligere da?* Spør en annen. *Ja, men jeg vet ikke om den ble så bra,* svarer Gerd. Da tar enda en annen ordet. *Skal vi skrive den sammen,* spør hun. *Ja, takk sukker Gerd.* De gjør en avtale og jeg tenker.

Denne situasjonen kan handle om stolthet og mangel på sådan. Medarbeideren som tilbyr å hjelpe Gerd med pleieplan er stolt og trygg i et arbeid hun mestrer. Det motsatte kan en si om Gerd, men muligheten for at Gerd også etter hvert skal mestre situasjonen har startet, ved at hun torde å avsløre at hun ikke mestret å utvikle og skrive pleieplan og ved at hun får hjelp. Å lære på denne måten er svært vanlig i sykepleie å lære av denne mer skjulte karakteren. Solvoll og Heggen(2003).

*Hva er det vi lærer noe om nå? Spør jeg. Å bli bevisst at jeg ønsker noe fra en annen, svarer en medarbeider. Jeg fortsetter, i mellommenneskelige relasjoner er det svært vanlig at kommunikasjon handler om noe mer enn å gi informasjon eller formidle meninger. Det er ofte at en ønsker å oppnå noe, men det kan også være vanskelig å vite hvordan en skal be om det. Fordi en skal være sikker på at verdier som trygghet, åpenhet, tillit og en følelse av felleskap skal være tilstede og det oppfatter jeg at Gerd prøvde ut i samtalen? Stille... ettertanke det går faktisk flere minutter. Så sier en medarbeider henvendt til Gerd *hvorfor kunne du ikke bare spurt? Jo, men det var vanskelig å si at jeg ikke følte meg sikker, på å skrive pleieplan. Kanskje viste jeg det ikke heller.**

Vi snakket videre om verdier og hva som styrer kommunikasjonen mellom mennesker. (Ulleberg, 2004). Vi kom også inn på åpenhet, sjenanse og litt om yrkesrollen og hvilke oppgaver som hørte til og forventninger til disse. Det ble en god samtale som vil styrke tryggheten og fellesskapet i avdelingen. Å få hjelp til å skrive en pleieplan ble opptakten til flere treningsoppgaver i å be om hjelp (Solvoll og Heggen 2003). Medarbeiderne valgte dette som læringstema i noen uker fremover. De skulle observere hvordan de samhandlet og hvordan de ba om hjelp eller sa i fra at de ikke mestret og de skulle ta med seg eksempler tilbake til læringssystemet. Vi takket for timen.

8.4.1 Analyse av timen

Det første jeg tenkte da jeg begynte analyse arbeidet var at det var spennende at de hadde begynt å utfordre hverandre. Jeg opplevde spenninger i denne timen som ikke hadde vært der tidligere. Bang og Heap (1999). Spenningene ble utløst av at medarbeiderne hadde ulik oppfatning av hvordan vi skulle jobbe i læringssystemet. Gerd hadde forventninger om å jobbe med en pleieplan i felleskap. Flere andre medarbeidere mente at det var de spesielle pasientproblemene som skulle være tema. I meningsutvekslingene lå spenningene, men

medarbeiderne fant løsninger ved å snakke sammen. Spurkeland (2004) viser til en undersøkende måte å spørre på. Det er måte som borer litt dypere for hver gang spørsmålene reformuleres. Det hadde medarbeiderne jobbet med i dag. Det vil jeg berømme.

Grunnen til at jeg styrte samtalen inn på forventninger, roller og relasjoner, var spenningene som fremdeles var i gruppen. Gjennom samtalen fikk medarbeiderne snakke om lignende situasjoner og spenningene ble utløst på en god måte. I uenigheten lå det mulighet for diskusjon som kunne utviklet seg til en kamp. Ved å styre samtalen inn i en dialog inviterte jeg til åpenhet og fortrolighet. Dialogen gir lyst til å delta, da den bygger på andres tanker. Spurkeland (2004). Det er mye hjelpsomhet i gruppa. De vil gjerne hjelpe, dette er en innstilling, tenkte jeg. Hvordan utvikle dette videre? Gerd henvendte seg til de andre for å lære av deres erfaringer, hun var ikke sikker på at hennes pleieplan ville bli den beste. Å lære av hverandre og se hvordan andre medarbeidere løser problemene vil utvikle begge to. Molander (1997:143) sier, Kunnskap om ”det beste” oppnås inte genom fornuftets arbete med att finna bra definitioner som möjligt av hva som är godt för människan. Det er mer en fråga om att öppna sig för egna og andras erfarenheter og upplevelser och att finna *bästa vägen vidare*.

Jeg hadde også bedt medarbeiderne å observere samspeilet og seg selv. Nordtvedt (2003) (fra Nightingale 1984/1860;105). Den viktigste praktiske kunnskapen som kan gis sykepleiere er å lære dem hva som skal observeres, hvordan man observerer, hva som inkluderer bedring og hvilke det motsatte, hvilke symptomer som er viktige, hvilke som ikke er det, hva det er som røper dårlig pleie og hvilken form som er dårlig sykepleie. Sykepleiere og annet pleiepersonell har lange og tunge tradisjoner i hvordan de lærer å observere i praksis. Jeg hadde sett og viste at medarbeiderne nå ville ta den oppgaven alvorlig. Nå hadde de nok trygghet til å snakke med hverandre om hvorfor en gjør som en gjør, på en slik måte at de understøttet hverandre. For å løse denne observasjonsoppgaven har de fått med seg årvåkenhet når jeg gav dem oppgaven og de tok den. Erfaring fra å ikke mestre en situasjon har vi som mennesker, men medarbeiderne arbeidet nå med en holdning om å ville forstå. Til sammen er medarbeiderne godt rustet for denne oppgaven. Det vil utvikle dem ute i arbeidsorganisasjonen (Nordtvedt, 2003).

For å utvikle organisasjonslæring må medarbeiderne se på både hvordan de selv snakker og handler og hvordan de møter hverandres behov. Samspill, å se hverandres behov var tema videre i læringssystemet. Dette hadde vært en time som la grunnlaget for videre utvikling. I neste time ville jeg etterspørre hvilke observasjoner de hadde gjort.

Observasjoner er en av pleiernes viktigste praktiske kunnskap tenkte jeg. Å lære pleiere hva som skal observeres og hvordan, ligger implisitt i deres kunnskaper, de skal bare bli bevisst at den kunnskapen kan de også bruke på seg selv og medarbeiderne ikke bare på pasientene. Nordtvedt (2003).

8.5 Neste møte i læringssystemet

I de neste timene i læringssystemet snakket vi mye om samspill og hvordan observere seg selv og andre. Spurkeland (2004). Viser til at samspill er å velge en aktiv relasjon der en påvirker hverandre fordi en ønsker den andre vel. Ved å velge en passiv rolle, slik som å iaktta bidrar det ikke til samspill heller til det motsatte. I timene hentet vi frem kunnskaper fra situasjoner med pasienter, der medarbeiderne fortalte historier om hva de så etter i samtale og stell av pasienter. Historier er ofte en måte å formidle erfaringskunnskap på. Utfordringen med historiene er å hente ut kunnskapene i dem. Det stilte krav til meg som prosessveileder, men gjennom spørsmål fra meg, ble medarbeideren oppmerksom på hva som var kunnskap i historien. Dalin (1999).

Å kunne observere er grunnlaget for datainnsamlingen om pasientene og det er den kunnskapen medarbeiderne bruker for se etter endringer hos pasientene. Å bidra aktivt til samspillet valgte medarbeiderne ved å observere hverandre og bli mer bevisst på hvordan de samhandlet eller manglet å samhandle. Slik utviklet de også evnen til å gi hverandre tilbakemeldinger. I denne perioden utviklet medarbeiderne også sine kreative evner, fordi det var en trygg arena for nytenking. Medarbeiderne stimulerte hverandre og humoren var aldri langt unna. Denne kreative innovative holdningen tok de med seg inn i læringssystemet og i perioden løste de flere pasientoppgaver. De lyktes ikke alltid i første handlingsrunde, men tok opp problemstillingene igjen og fant nye løsninger. Innstillingen til problemene var blitt utforskende. Tiller(1999) skriver i sin bok om forskende

partnerskap i skolen. Min opplevelse fra denne perioden var at vi hadde utviklet relasjonen i læringssystemet til et partnerskap.

I denne perioden i fase 3 som var fra oktober 04 frem til jeg trakk meg ut, forbedret medarbeiderne omsorgen for terminale pasienter både omsorgen og den praktiske rutinen. Vi skiftet mellom å jobbe med overordnede problemstillinger som for eksempel tannhygiene, skylleromshygiene, ernæring og sosial stimulering og et mer direkte pasientfokus. Medarbeiderne utviklet gode rutiner for pårørende samtaler. En pleier tok initiativ til å invitere med seg andre pleiere i samtale med pårørende. Slik fungerte hun som rollemodell for pleiere som ikke hadde samme erfaring. Det var flere utagerende pasienter i avdelingen, medarbeiderne sørget for at pasientene fikk eksperthjelp fra Grønland alderspsykiatri, og pleierne lærte hvordan møte disse pasientenes behov, slik at utageringen ble redusert.

Utover høsten 04, kom jeg i tanke om at det ikke er en selvfølge at gruppen fungerer så godt. Riktignok var det ikke alltid problemfritt i relasjon mellom medarbeiderne og heller ikke mellom medarbeiderne og meg. Hvorfor tenkte jeg? Struktur og gruppeprosesser var vi enige om, timene var utviklende. Tveiten (1998). Det var et av svarene, men slår det ned i meg, dette handler også om motivasjon. Jeg tenkte tilbake på tidspunktet da de fleste praktiske rutinene var på plass, da hadde motivasjon vært dalene frem til at medarbeiderne så utviklingen i å jobbe med pasientproblemene. Motivasjon, engasjement og kreativitet var stimulert i avdelingen gjennom arbeidet med å forbedre arbeidssituasjonen i avdelingen. Medarbeiderne blir motivert av hverandre og av mine tilbakemeldinger på utviklingen. Dette er ressurser det er viktig å vedlikeholde tenkte jeg (Bang og Heap, 1999; Tveiten, 1998; Spurkeland).

Læringssystemet var godt inne i arbeidsfasen når vi nå går inn i en time med et konkret pasientproblem. Da vil jeg minne om at utviklingen i læringssystemet hadde tatt flere måneder fra høsten 2004 til februar 2005, da denne historien fant sted. Nå hadde medarbeiderne mange erfaringer i å løse pasientproblemer ved å jobbe systematisk, for å finne frem til de besteløsningene, gjennom dialog, refleksjon, og samhandling. De prøvde ut tiltakene eller eventuelt fant nye løsninger.

8.6 Neste møte i læringssystemet - hjelp til en pasient

Etter vår vanlige ”hilse og hvor er vi runde”, spurte en av medarbeiderne (vi kaller henne Lise), *Jeg trenger hjelp til å snakke med Randi, hun har afasi og blir så sint. Dette var et tydelig budskap, svarte jeg.* Medarbeiderne var ivrige og vi startet samtalen med å kartlegge hva vi visste om Randi og hva Lise trengte hjelp til. I denne sekvensen stilles det like mange spørsmål fra medarbeiderne som fra meg. Min oppgave er å ha oversikt over spørsmålene og hjelpe til slik at spørsmålene blir utviklende, jeg vil sammenligne meg med en trener. Aksjonsforskningen er nå i en fase som Holter og Schwartz- Barcott (1993) kaller frigjørende, der kjennetegnende er likeverdige demokratiske relasjoner der praktikere og forskere har like stor innflytelse på hva definisjonen av problemet er beslutninger om mål og valg av tiltak for å nå målet.

Hvorfor er Randi sint?, sier en medarbeider. En annen svarer, hun kan være sint av to grunner, det ene er fordi Lise ikke gjør som hun ønsker eller at Randi ikke klarer å gi uttrykk for det hun ønsker. Lise gjør du som hun sier, sier en annen? Ja, svarer hun, det er ikke da hun blir sint. Det går fint en lang stund i stedet, hun er alltid blid når jeg kommer, men plutselig blir hun sint og det oppleves som ubehagelig. Jeg vet ikke hva som går galt. Forstår du hva hun sier da?, sier en annen. Både ja og nei, hun sier ikke så mye, det er kun enkelte ord ellers peker hun. Men det er en god stellebeskrivelse, så det er fint å være sammen med henne så lenge jeg følger denne.

Stille.. Går det galt på samme sted hver gang da? Spør en annen. Nei, det er jeg ikke sikker på, svarer Lise. Stille igjen. Jeg bryter inn, Hvordan vil du si at samspillet mellom deg og pasienten er? Jo som jeg sa det går bra en stund, og så blir hun sint. Prøv å vær i situasjonen, hva skjer når hun blir sint? Jeg prøver å få Lise til å være i situasjonen å tenke over hva som skjer. Lise tenker seg om men finner ikke noe svar. Schön (1987).

Da sier en av de andre medarbeiderne. *Kan jeg fortelle en historie som jeg tror kan bidra?* Hun forteller om en pasient som bodde på sykehjemmet tidligere. *Klara var ingen morgenfugl, hun var sur, grinete, kjeftet og smalt. Men hun endret seg utover dagen. Hun likte ikke morgenstell og vi likte ikke å stelle henne. Vi var kort og godt redde. Situasjonen med Klara var låst, vi var redde og hun var redd. Vi fant ut av situasjonen med Klara, det som var poenget var at vi var redde og ikke helt bevisst at det var det vi var. Så sier*

medarbeideren til Lise, *er du redd Randi? Nja, kanskje litt, det er jo vondt når hun blir sint. Jeg har et forslag sier en annen, jeg har det greit med Randi, kanskje vi skal gå til henne sammen så kan jeg hjelpe deg i situasjonen. Jeg kan observere hvordan stellet går.* Videre i timen snakket vi om refleksjon. Vi snakket om hvordan medarbeiderens historie om Klara hadde ført til at Lise stoppet opp og begynte å tenke om hun faktisk var redd. Jeg viste også til at jeg tidligere i samtalen hadde prøvd å stoppe Lise imens hun fortalte om Randi, men da fikk ikke Lise tak i hva som skjedde. Samhandling snakket vi også om hvordan Lise skulle få hjelp slik at medarbeiderne sammen kan utforske situasjonen med Randi på nytt (Schön, 1987; Spurkeland, 2004).

Da bidrar flere medarbeidere med historier, hvor god samhandling er tema. Deres historier gir gruppen ny kunnskap. Det er ikke alle i en gruppe nyttiggjør seg erfaringer på samme måte. Erfaring gir ikke kunnskap automatisk, men fordi erfaringene deles og medarbeiderne stiller spørsmål til det de ikke forstår, setter de ord på tanker, følelser og vurderinger i situasjonen. De finner gjenkjenning og aha opplevelser i historiene. Det er utvikling av kunnskap. Moxnes (2000). Etter en avsluttende runde ble vi enige om å jobbe videre med denne situasjonen neste gang. Jeg minner på at det er fint om de kan nyttiggjøre seg av refleksjonsbegrepene under observasjonen. Lise skulle bringe sine erfaringer tilbake til læringssystemet.

8.6.1 Analyse av timen

I timen forteller en medarbeider en historie om Klara, gjennom fortellingen henter hun selv ut kunnskaper om redsel, fordi hun mener det kan være en grunn til at Lise har det vanskelig med Randi. Hun bruker sin erfaringskunnskap for å hjelpe Lise til forståelse. Dalin (1999). Medarbeiderens historie bidrar til at Lise begynner å tenke annerledes om samarbeidet med Randi, kanskje er hun redd? Hun reflektere i en her og nå situasjon. Schön(1987). Det var nok litt overraskende for Lise å kjenne på den følelsen, men det startet en refleksjonsprosess. Å få hjelp av en medarbeider som ikke er redd neste gang hun skal møte Randi vil være med å løse situasjonen. Jeg vil følge opp refleksjonsbegreper i neste time.

Videre tenker jeg, medarbeiderne er blitt mer bevisste, på seg selv og hverandre. De støtter hverandres ideer, utvikler og prøver dem. Det er ikke så mye skråsikkerhet lenger.

Dialogen har utviklet dem (Eikeland og Berg 1997; Spurkeland 2004; Dalin, 1999). Medarbeidere deler erfaringer og er nysgjerrige på hverandre. De undersøker hva som ligger bak egne og andres tanker ved å stille spørsmål. De jobber virkelig godt. Det vil jeg bringe tilbake til dem og tenker jeg de henvender seg ikke til meg som leder lenger, jeg er faktisk mer integrert i gruppa. Aksjonsforskningsprosessen har endret seg.

8.7 Neste møtet i læringssystemet

I den neste timen starter jeg med å gi en oppsummering av min analyse av forrige time. Medarbeiderne blir glade for tilbakemeldingene og vi tar en runde rundt i gruppa for å høre deres synspunkter på utviklingen i gruppa. Jeg oppsummerer vi er enige at det som skjer i læringssystemet er viktig for dem og avdelingen og den utviklingen har påvirket hvordan de nå løser arbeidsoppgavene. Fordi medarbeiderne fungerer bedre sammen, det er lettere å be om hjelp, oppgavene flyter bedre, før var det flere grupper nå er de en avdeling (Eikeland og Berg 1997). Så etterspør en av medarbeiderne Lise hvordan det har gått hos Randi og Lise forteller sin historie.

Jeg ble jo bevisst at jeg var redd for Randi og begynte å tenke etter hva jeg var redd. Jeg var redd for å gjøre noe galt, for da ble hun sint. Da ble jeg anspent og ukonsentrert og fulgte ikke godt nok med på hva jeg gjorde. Det irriterte sikkert Randi og det var da hun ble sint. Det hadde jeg funnet ut før jeg skulle stelle sammen med (vi kaller henne Bente)Bente. Bente og jeg snakket om dette på forhånd og fant ut at jeg skulle fortelle Randi at jeg ble usikker og engstelig når hun ble sint. Jeg fortalte til Randi hvordan jeg hadde det og jeg tror hun forstod, for stellet gikk kjempefint. Jeg var også mer konsentrert og oppmerksom. Det førte til at Randi hadde det bra. Å tenke igjennom situasjonen og snakke om den gjør at jeg føler meg tryggere og det gir Randi større trygghet og mindre frustrasjon.

Hva tenkte du om situasjonen, spurte jeg, henvendt til Bente? Bente bekreftet Lises historie og sa. Å planlegge og å snakke sammen er å reflektere over en situasjon på forhånd. I stellet som var godt planlagt var Lise oppmerksom og var, det førte til at hun i situasjonen lett kunne justere seg selv, eller ettersom jeg var der kunne jeg ha hjulpet henne. Etterpå

snakket vi om stedet og var enig i at Randi hadde hatt det bra. Hun var fornøyd og blid. Sammen hadde vi funnet frem til en måte å møte Randis behov på som var god.

Medarbeiderne stilte spørsmål til Lises egenrefleksjon, slik som hvordan kom du frem til dette? Lise svarte at hun hadde brukt tid på å tenke seg inn i situasjonen med Randi og kjent på hvilke følelser hun hadde i situasjonen, følelsene hadde fått henne til å tenke videre, for å komme frem til en beslutning. Samtalen med Bente hadde bekreftet henne. Medarbeiderne stilte også spørsmål til samtalen mellom Lise og Bente. De påpeker og etterspør om Bente bare bekrefter Lise eller om hun er med å utvikle tiltaket.

Medarbeiderne spør der de selv er usikre. Slik deler historien til Lise kunnskaper med de andre medarbeiderne (Schön, 1987; Dalin, 1999; Bjørk 2003).

Denne kunnskapsutviklingen gir medarbeiderne ny forståelse men den gir også medarbeiderne forståelse av at de sammen finner bedre løsninger. Løsningene ble dokumentert som begrunnelser i pleieplaner. Bjørk (2003).

Alle pasienter er forskjellige, derfor er det vanskelig å tenke at erfaringer utviklet hos en pasient kan ha betydning hos en annen, men det har det. Medarbeiderne på Langerud hadde lært gjennom refleksjon å trekke ut kunnskaper av egne og av andres erfaringer. Ved å stille spørsmål til historien som ble fortalt ønsket de å utvikle en bedre forståelse. De hadde forståelse for refleksjonsbegrepet og brukte metoden Schön(1987) beskriver.

Pasienthistorien ovenfor, viser hvor målrettet medarbeideren etter hvert jobbet.

8.8 Oppsummering av læringssystemet

Dette er en av kanskje flere måter å beskrive utviklingen og læringen i læringssystemet på Langerud. I utviklingen av læringssystemet er det mange historier. Jeg har valgt å gå inn i timer i læringssystemet på tidspunkt som fanger utviklingen og tilslutt den siste historien som fanger målet. Den historien var en av mange eksempler jeg kunne valgt ut som illustrerte hvordan medarbeiderne jobbet og trente for å finne gode løsninger på ulike pasientproblemer. Det jeg har prøvd å gjøre er å velge ut ulike hendelser som viser hvilken utvikling medarbeiderne gikk igjennom.

Det kan kanskje i ettertid virke som alt bare gikk fremover, det er imidlertid ikke riktig. Dette prosjektet som alle prosjekter hadde sine nedturer, som jeg også har beskrevet. Det viktigste redskapet for fremdriften i læringssystemet er den kontinuerlige analysen. I analysen fant jeg frem til hva og hvordan jeg skulle følge opp den neste timen. Det ble ikke alltid slik jeg hadde planlagt, det hendte medarbeiderne hadde andre utfordringer de ville ta opp, da var det min vurdering i timen som avgjorde hvordan vi fortsatte. Fulgte jeg medarbeidernes ønsker var det viktig å komme tilbake til den opprinnelige planen i timen etter. Slik ble det en kontinuerlig oppfølging av temaer vi var blitt enige om. Oppfølging i prosess, sykepleierprosessen, Karoliussen og Smedby(1981) eller som læringsprosess, Eikeland og Berg(1997) og aksjonsforskningsprosessen. Malterud(1996).

8.9 Oppsummering av studien

Målet med denne studien er å svare på forskningsspørsmålene, der hovedspørsmålet er: *Hvordan kan Langerud Sykehjem samordne og lede medarbeidere med høy formal eller realkompetanse, slik at det fremmer sykehjemmets løsning av primæroppgaver og fører til videreutvikling av den enkelte medarbeider?* Å kunne svare på det spørsmålet, er som vist en prosess. Vi valgte å innføre læringssystemet, ved å bruke arbeidsmetoden i en dialogkonferanse, se kapitel 6. For å få læringssystemet inn i en utviklingsprosess, valgte jeg å lage en fast struktur, for så å vise hvordan medarbeiderne utviklet kunnskaper gjennom dialog, refleksjon, veiledning og samhandling, se kapitel 7. I kapitel 8 viser jeg hvordan vi arbeidet videre med å utvikle medarbeidernes kunnskaper og hvordan de utviklet pasientomsorgen.

Da vil jeg kunne si at læringssystemet *Utviklingsorganisering* var en måte å samordne og lede medarbeiderne på Langerud, slik at de utviklet både seg selv og sykehjemmets primæroppgaver og dermed ha svart på studiens hovedspørsmål. Men studien hadde også to indirekte spørsmål, hvor det ene er: *Hvordan kan Langerud Sykehjem være med å tilrettelegge for at medarbeidere har rett kompetanse til å løse primæroppgaver?* og det andre var: *Hvordan kan Langerud Sykehjem være med å tilrettelegge for at medarbeidere systematisk lærer å forbedre utformingen og løsningen av primæroppgavene i avdelingen?* I både kapitel 7 og 8 viser jeg hvordan medarbeiderne utviklet sin kompetanse og hvordan

de løste både rutine og pasientoppgaver i avdelingen, slik sett har kapitel 7 og 8 svart på de to indirekte spørsmålene i oppgaven.

På slutten av en oppgave kan det kjennes litt underlig å svare på disse spørsmålene, fordi det ganske enkelt kan sies at etablering, utvikling og gjennomføring av læringssystemet etter modell av Eikeland og Berg (1997) er svaret på tre omfattende spørsmål. Da er det riktig å minne om at spørsmålene utviklet seg på bakgrunn av uløste oppgaver i sykehjemmet og at vi mente at løsningen var å prøve ut læringssystemet som et aksjonsforskningsprosjekt i en avdeling. Da vi gikk i gang var spørsmålene relevante, etter hvert som læringssystemet fungerte og medarbeiderne faktisk både utviklet seg og avdelingen gav svarene seg selv. Det var utviklingsprosessen i læringssystemet som svarer på spørsmålene ikke læringssystemet. I dette kapitlet har jeg vist til at målet i denne studien er å svare på forskningsspørsmålene. Å svare på spørsmålene har både vært utviklingsprosessen gjennom kapitlene 6.7 og 8 men også å vise hvordan medarbeiderne løste oppgavene i den siste pasienthistorien. I det neste og siste kapitlet vil jeg oppsummere og konkludere studien.

9.0 OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

9.1 Oppsummering og konklusjon

Målet med studien var å etablere og innføre et læringssystem etter modell av Eikeland og Berg (1997) og gjennom det å svare på studiens forskningsspørsmål. Ved å etablere læringssystemet i en avdeling på Langerud Sykehjem, var hensikten å hjelpe medarbeiderne å utforske sin egen situasjon for å utvikle og endre den. Ved å utvikle den kollektive erfarings- og organisasjonslæringen i avdelingen så medarbeiderne også på egne samarbeidsformer på en ny måte. Forskningsspørsmålene i studien har utviklet seg over tid, fra uløste problemstillinger på sykehjemmet. De uløste problemstillingene er veldokumentert i skriftlige rapporter fra 1999 til vi startet planleggingen av forskningsprosjektet høsten 2003. Ideen til studien utviklet seg som et samarbeidsprosjekt mellom AFI og Langerud Sykehjem, der denne studien var en av flere i perioden.

Studien har synliggjort tre prosesser som både er parallelle og som innbyrdes påvirker hverandre. Den første prosessen 1) er utviklingsprosessen som fant sted på Langerud Sykehjem og som var bakgrunn for hvordan temaene i studien kom frem. Neste prosess 2) var læreprosessen som aksjonsforsker. Jeg var deltaker i et praktisk utviklings- og forskningsarbeid der jeg øvet innflytelse og påvirket hendelsesforløpet. Det krevde en kontinuerlig analyse av hvordan jeg arbeidet med medarbeiderne i avdelingen som kan beskrives som en mesterlæringsprosess, der denne studien er svenneprøven. Derfor fikk oppgaven en biografisk og personlig stil. Den siste prosessen 3) var læreprosessen til medarbeiderne i avdeling.

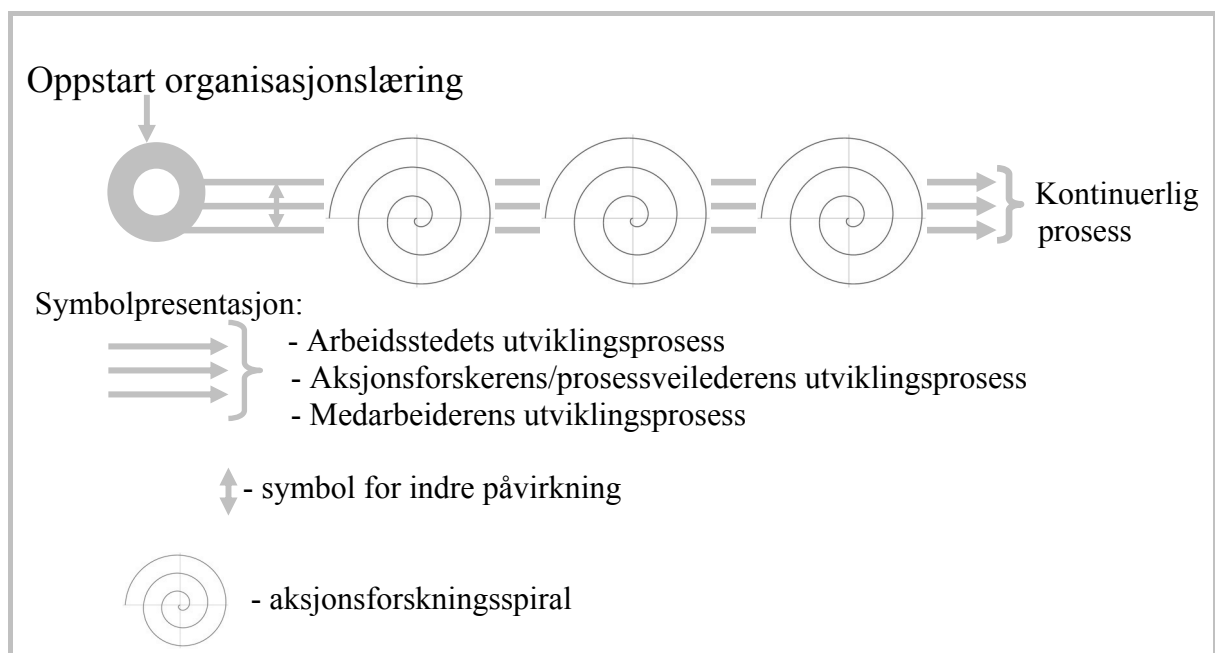
Teorien er bygget opp rundt følgende begreper: dialog som arbeidsmetode i en dialogkonferanse, refleksjon, samhandling, samt erfaring- organisasjonslæring. Teori er diskutert i en prosess med empirien og knyttet opp til handlingene i praksis. Gjennom å beskrive de tre prosessene som påvirker og påvirkes ved å etablere, innføre og jobbe i læringssystemet etter modell av Eikeland og Berg (1997), må det kunne konkluderes med at studien har svart både på hovedspørsmålet og på de to indirekte spørsmålene. Studien har også vist at det finnes ubrukte ressurser hos medarbeidere i en sykehjemsavdeling.

Denne ressursen kan utvikles i sykehjemsavdelinger ved å skape et rom for erfarings- og organisasjonslæring. Investeringen er ressursmessig liten i medarbeidere som ønsker å ha medvirking og utvikling i sin arbeidshverdag, i en prosessveileder og i et egnet sted hvor utveksling av erfaringer kan foregå.

Denne studien har vært forskning på egen praksis, individuelt og kollektivt.

Aksjonsforskning av denne typen gir nærkontakt og læring gjennom førstehåndserfaring som deltaker i praktisk utvikling og endringsarbeid. Aksjonsforskning er deltakende, situasjonsspesifikk og problemfokuset forskningsmetode som vektlegger kunnskaps- og kompetanseutvikling fra situasjoner i praksis.

En illustrasjon av prosessene.



9.2 Forslag til temaer som kan drøftes videre

Studien har også hentet frem temaer som er av en mer allmenn interesse. Det første tema er "arbeidsmetoden i en dialogkonferanse". Når en inviteres til en dialogkonferanse er det ikke selvsagt hva en skal være med på eller bidra i. Det kan med fordel diskuteres selv om

AFI har benyttet dialogkonferanser begrepet de siste 15- 20 årene. Studien bruker begrepet medvirkning, å øve innflytelse på noe. Det begrepet er nær tilknyttet myndiggjøring og empowerment som har vært gjenstand for mange studier. Denne studien kan knyttes til eller understøtte videre studier der disse begrepene benyttes. Struktur eller hvordan skape struktur, står sentralt i arbeidet med læringssystemet. Jeg valgte å bruke Tveitens (1998) veiledningsstruktur som modell for mitt arbeid. Andre metoder som også kunne vært brukt er for eksempel Hiim og HIPPES (1989) didaktiske relasjonsmodell. Organisasjonslæring som kollektiv læring i organisasjoner er også et tema det ville være spennende å belyse videre.

LITTERATURLISTE

- Anvik, Vivi Høy. (2004): Aksjonsforskning – Et samarbeidsprosjekt. Å forbedre praksis gjennom praksis. Vård i Norden 3/2004. Publ. No73 Vol.24 No.3PP 4-9
- Alvsvåg, Herdis, Anderssen, Norman, Gjengedal, Eva, Råheim, Målfrid. (1997): Kunnskap kropp og kultur, helsefaglige grunnlagsproblemer. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Argyris, Chris, Schön, Donald A. (1996): organizational learning II: theory, method, and Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Argyris, Chris. (1999): On organizational learning. Oxford: Blackwell Business
- Bevis, Em Olivia. Watson, Jean. (1989): Toward a caring curriculum: A new pedagogy for nursing. New York: National League for Nursing
- Bjerkaker, Sturla. (2006): Studieringen, det fornemme læringsverktøy. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Bjerkaker, Sturla. (2001) Voksnes læring, Voksenopplæring i lys av pedagogikk, politikk og forvaltning. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjerkvold, Mari Prestgard, Myhren, Anne Berit, Sørli, Kristin. (2003): Utdanning / pedagogikk: Alternativ praksismodell. Oslo: Sykepleien nr. 17/2003
- Bjørk, Ida torunn, Bjerknes, Mari Skancke. (2003): Å lære i praksis, en veiviser for studenten. Oslo: universitetforlaget
- Braute, Elbjørg. (1993): Tanker og følelser i læring, konfluent undervisning i sykepleie og andre helsefagsutdanninger. Oslo: Universitetsforlaget
- Bruknapp, Aud. (2000): ut av rundkjøringen, en liten bruksanvisning for hjernen. Oslo: Genesis Forlag
- Bystyremelding nr.7 (1998): Ledelse og kompetanseutvikling i Oslo kommune, 1998 – 2002
- Carr, Wilfred, Kemmis, Stephen. (1986): Becoming critical: education, knowledge, and action research / Wilfred Carr. London: Falmer Press
- Coghlan, David, Casey, Mary. (2001): action research from inside: issues and challenges in doing action research in your own hospital. Journal of advanced nursing 35 (5)
- Coghlan, David. (2001): Insider Action Research Project, Implications for practising managers. London: Thousand oaks, CA and New Delhi, Vol.32(1): 49-60
- Coghlan, David. (2003): Practitioner Research for Organizational Knowledge, Mechanistic- and organic- oriented Approaches to insider Action Research. London: thousand Oaks, CA and New Delhi. Vol.34(4): 451-463, 1350 – 5076.
- Dalin, Åke. (1999): Veien til den lærende organisasjon. Oslo: Cappelen akademisk forlag

- Dignæs, Bodil. (1992): hovedoppgave i psykologi. "Det er tøft å være ærlig" Universitet i Oslo
- Ebeltoft, Arne. (1991): Dialogkonferanser, teori og praksis i utvikling av det psykososiale arbeidsmiljø. Oslo: Rapport 1/19 AFI
- Eikeland, Olav, Ausland, Liv Hanson, Enehaug, Heidi, Klemsdal, Lars, Widding, Steinar. (2006): Har systematisk læring på arbeidsplassen noe med livsfase – og seniorpolitikk å gjøre? Rapport fra forsøks- og utviklingsprosjektene i Nasjonalt Krafttak for seniorpolitikk i arbeidslivet (2001-2005) Oslo: Rapport 6 AFI
- Eikeland, Olav, Berg, Anne Marie. (1997): Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utvikling i kommunene. Oslo: Kommuneforlaget
- Eikeland, Olav. (1999a): From training to learning – new trends and future perspectives, Oslo: AFI-notat 3/99, Work Research Institute
- Eikeland, Olav. (1999b): Mot et nytt kunnskapsforvaltningsregime? Oslo: AFI-notat 7/99, Work Research Institute
- Eikeland, Olav. (2002) Arbeidsplassen som lærested – noen perspektiver og utfordringer. Foredrag på VOX- konferansen " Sett læring i arbeid" november 2002.
- Eikeland, Olav (2006a): The Validity of Action Research - Validity in Action Research, pp. 193- 240 in Aagaard Nielsen, Kurt and Svensson, Lennart (eds.) (2006): Action And Interactive Research - Beyond Theory and Practice, Shaker Publishing, Maastricht and Aachen
- Ellström, Per-Erik. (2004): Kompetens,utbildning och lärande i arbeidslivet, Problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Stockholm: Norstedts Juridik AB
- Fagermoen, May Solveig. (1993): Sykepleie i teori og praksis. -et fagdidaktisk perspektiv. Oslo: Universitetsforlaget
- Fangen, Katrine. (2004): Deltagende observasjon. Bergen: Fagbokforlaget
- Fløistad, Guttorm. (1991): Kunsten å omgås hverandre, en bok om ledelse, bedriftskultur og etikk. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Foss, Christina, Ellefsen, Bodil. (red) (2005): Helsetjenesteforskning, perspektiver metoder og muligheter. Oslo: Universitetsforlaget
- Gautum, Heidi, Grønningsæter, Arne. (2002) Kompetanseheving – en vei til bedre samarbeid? Prosjekt nevrologisk rehabilitering. Oslo: Fafo - rapport 403
- Gjems, Liv.(1995): Veiledning i profesjonsgrupper, Et systemteoretisk perspektiv på veiledning. Oslo: Universitetsforlaget

- Gjærum, Bente, Grøholt, Berit, Sommerschild Hilchen. (red.)(1998): Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre. Oslo: Tano Aschehoug
- Gustafson, Erni. (2006): SAMtal om samTAL. Vägledning av større grupper i ett konstruktivistisk och dialogisk/ metadialogisk perspektiv. Oslo: Fokus vol.34 194-212. Universitetsforlaget
- Heap, Ken,Bang, Susanne.(1999): Skjulte ressurser. Om veiledning i grupper, Oslo: Universitetsforlaget
- Hlim, Hilde, Hippe, Else.(1989): Undervisningsplanlegging for yrkeslærere, Oslo: Universitetsforlaget
- Holter, Inger Margrethe, Schwartz- Barcott, Donna (1993): Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing? Journal og Advanced Nursing 18, 298-304
- Haavind, Hanne.(red) (2000): Kjønn og fortolkende metode, metodiske muligheter i kvalitativ forskning. Oslo: Gyldendal akademisk
- Jakobsen, Rita,(1999): Klar for fremtiden? –om kvalitet, endring og teamarbeid i sykepleieleidelse. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Jensen, Karen, Engelsrud, Gunn, Lauvdal, Torunn, Løvlie, Lars, Martinsen, Kari, Eriksen, Tine Rask, Rønning, Rolf (1990): Moderne omsorgs -bilder. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Karoliussen, Mette, Smebye, Kari Liselerud. (1981): Sykepleie- fag og prosess. Oslo: Universitetsforlaget
- Konsmo, Trulte. (1995): En hatt med slør-: om omsorgens forhold til sykepleie: en presentasjon av Benner og Wrubels teori. Oslo: Tano
- Kvale, Steinar. (1997): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Langerud prosjektrapport. (2000): Intern rapport, Bøler Bydel
- Langerud, Prosjekt Langerud. (2000): Prosjektbeskrivelse, Et levende felleskap. Oslo kommune. Bøler Bydel
- Langerud Sykehjem. (2005): Langerudveven. ”Læring satt i system ved ulike livsfaser”. Langerud Sykehjem, Seksjon for fag og kompetanse
- Levin, Morten, Klev, Roger. (2002): Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner. Bergen: Fagbokforlaget
- Loeng, Svein, Torgersen, Glenn-Egil, Melby, Per Even, Lodgaard, Erling. (2002) voksenpedagogikk i kompetansesamfunnet. Stjørdal: Læringsforlaget DA
- Lorensen, Margarethe. (red) (2006): Spørsmålet bestemmer metoden, forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Lundstøl, John. (red.) (2002): I dannelsens tegn, profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Malmedal, Wenche. (1999): Sykehjemmets skyggesider. Når beboere i sykehjem utsettes for krenkelser og overgrep. Oslo: Kommuneforlaget
- Malterud, Kirsti. (1996): Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring. Oslo: Tano Aschehoug
- Moxnes, Paul. (2000): Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Oslo: Forlaget Paul Moxnes
- Nielsen, Harriet Bjerrum. (2001): Et innpust og et utpust om artikkelskrivning i kvalitativ samfunnsforskning. Kvinneforskning, årgang 25 nr.1/2001 s.62-70.
- Pålshaugen, Øyvind. (1991): Som sagt, så gjort? Språket som virkemiddel i organisasjonsutvikling og aksjonsforskning. Oslo. Novus Forlag
- Rødvei, Per-Harald. (2000): Kommunene og den kompetente arbeidskraften, gjennomtrekk og rekruttering i et organisatorisk og demografisk perspektiv. Bodø: Nordlands forskning- rapport nr. 11
- Røkenes, Odd Harald, Hanssen, Per-Halvard. (2002): Bære eller brist, kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker. Bergen: Fagbokforlaget
- Senge, Peter M. (2004): Den femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjon. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag
- Schön, Donald, A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Schön, Donald, A. (1991): The reflective turn: case studies in and on educational practice. New York: Teachers College, Columbia University
- Skau, Greta Marie. (1999): Gode fagfolk vokser... Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Spurkeland, Jan. (2004): Relasjonsledelse. Oslo: Universitetsforlaget
- Stortingsmelding nr 42 (1997 – 1998): Kompetansereformen
- Stortingsmelding nr 50, (1996 -1997): Handlingsplan for eldre- omsorgen, Trygghet- Respekt- Kvalitet.
- Teslo, Anne-Lise. (red) (2000): Mangfold i faglig veiledning, for helse - og sosialarbeidere, Oslo: Universitetsforlaget
- Tiller, Tom. (1999): Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen, Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tveiten, Sidsel. (1998): Veiledning – mer enn ord... Bergen: Fagbokforlaget

- Tovsen, Marit, Larsen.Erik (1998): - en prosessveileder for dialogkonferanser, Oslo: Kommuneforlaget
- Ulleberg, Inger. (2004): Kommunikasjon og veiledning, Oslo: Universitetsforlaget
- Winter, Richard, Munn-Giddings, Carol. (2001): A handbook for action research in health and social care. London; Routledge ; New York
- Wisløff, Else Marie Smestad. (1998): Det handler om å lære. Om ansvar, kreativitet, frigjøring og reflekterende fortellinger. Oslo: Tano Aschehoug
- Aamodt, Laila Granli. (1997): Den gode relasjonen - støtte, omsorg eller anerkjennelse. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Aanderaa, Inger.(1999): Relasjoner i teamarbeid. Et psykodynamisk perspektiv. Oslo: Ad Notam Gyldendal